

'N HOLISTIESE BENADERING TOT OPVOEDING EN ONDERWYS: 'N TEORETIESE ONDERSOEK NA DIE MOONTLIKHEDE VIR DIE TRANSFORMASIE VAN OPVOEDING EN ONDERWYS IN 'N VERANDERENDE SUID-AFRIKA

H. ADAM, B.A. (HONNEURS), B.ED.



**TESIS INGELEWER TER GEDEELTELIKE VOLDOENING AAN DIE VEREISTES
VIR DIE GRAAD VAN MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE AAN DIE
UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

MAART 1995

STUDIELEIER: PROF. A.E. CARL

VERKLARING

EK, DIE ONDERGETEKENDE, VERKLAAR HIERMEE DAT DIE WERK IN HIERDIE TESIS VERVAT, MY EIE OORSPRONKLIKE WERK IS WAT NOG NIE VANTEVORE IN DIE GEHEEL OF GEDEELTELIK BY ENIGE ANDER UNIVERSITEIT TER VERKRYGING VAN 'N GRAAD VOORGELÊ IS NIE.

OPSOMMING

Die ontwikkeling op die gebied van die ekonomie, wetenskap en tegnologie, en die politiek is kenmerkend van die hedendaagse wêreld. Nasies het interafhanklik geword soos nog nooit te vore nie. Isolاسie van enige gemeenskap in die wêreld het ondenkbaar geword. Hierdie universele interafhanklikheid is ook 'n realiteit op nasionale vlak tussen mense van dieselfde land. Wat beteken die interafhanklikheid vir opvoeding en onderwys?

Opvoeding moet nie as 'n reeks afsonderlike kompartemente van onderrig en leer beskou word nie, maar as 'n totale eenheid - as 'n totale voorbereiding vir die lewe van die mensdom op alle vlakke (lewensterreine). Dit kan bereik word deur opvoeding vanuit 'n holistiese perspektief te benader. Holisme is 'n omvattende wêreldsienswyse of -beskouing wat orde en eenheid skep, nie slegs onder die heel jongste ontdekkings in empiriese wetenskappe nie, maar ook in die estetiese en morele aspekte.

Hierdie studie identifiseer die behoefte in Suid-Afrika om 'n onderwys-/opvoedingstelsel te vestig wat eenheid beklemtoon en wat ook ten doel het om die volle potensiaal van alle Suid-Afrikaners te ontwikkel. Die persone betrokke by die opvoeding en onderwys behoort as geïntegreerde mense beskou word. Die fisiese, intellektuele, emosionele en geestelike aspekte behoort beskou te word as integrale aspekte van die totale mens. Na aanleiding hiervan word tot die gevolgtrekking gekom dat die opvoedingstelsel in die geheel moet verander, naamlik van dié van 'n gesegregeerde en gefragmenteerde stelsel na dié van 'n geïntegreerde en verenigde stelsel. Dit is noodsaaklik sodat aan die behoeftes en verwagtinge van die hele Suid-Afrikaanse bevolking voldoen kan word.

Die apartheidsonderwysstelsel was op die tradisionele outoritêre benadering tot onderwys en opvoeding gebaseer. Dit is in 'n groot mate die antitese van die holistiese benadering tot onderwys en opvoeding. Hierdie stelsel, asook die reaksie van diegene wat hulle as slagoffers van die stelsel beskou, word ook beskryf. Die filosofiese grondslag van die apartheidstelsel word ook in ag geneem en met die filosofie van holisme vergelyk. Om gedurig tred te hou met die dinamiese veranderings wat in Suid-Afrika en oor die hele wêreld plaasvind, word voorgestel dat 'n nuwe onderwys-/ opvoedingstelsel eerder 'n futuristiese benadering moet volg - kennis wat vandag die onderwys en opvoeding domineer, is dalk weer môre verouderd.

SUMMARY

The development in economics, science and technology, and politics characterises our world today. Nations have become interdependent to a degree never known before. Isolation of any one nation from the world community has become unthinkable. This universal interdependence is also a reality on a national level amongst the people of the same country. What does the interdependence mean to education?

Education must be regarded not as a series of individual compartments of learning and teaching but as a whole unit - as total preparation for life for humanity at all levels. This could be achieved by approaching education from a holistic perspective. Holism is a comprehensive world view which produces order and coherence not only among the most recent discoveries in the empirical sciences, but also in aesthetics and morals.

This study identifies the need for South Africa to establish an education system which emphasised unity and which aims to develop the full potential of all South Africans. The persons involved in education should be regarded as integrated human beings. The physical, mental, emotional, and spiritual domain should be regarded as integrated aspects of the whole person. In keeping with this it is concluded that the whole education system needs to change from a segregated and fragmented system to an integrated and united system in order to meet the needs and expectations of the whole South African population.

The apartheid education system was based on the traditional authoritarian approach to education and is to a large extent the antithesis of a holistic approach to education. This system is described as well as the reaction of those who regarded themselves as victims of the system. The philosophy underpinning the apartheid system is also considered and compared with the philosophy of holism. In order to stay abreast of the dynamic changes that are occurring in South Africa and the world at large it is suggested that a new education system should follow a futuristic approach to education - knowledge that may dominate education today, may become obsolete tomorrow.

OPGEDRA AAN DIE REËNBOOGKINDERS VAN SUID-AFRIKA.

DANKBETUIGINGS

**GRAAG WIL EK MY OPREGTE DANK EN WAARDERING BETUIG
AAN ALMAL WAT DIREK OF INDIREK BYGEDRA HET OM DIE
TESIS 'N WERKLIKHEID TE MAAK.**

H. ADAM

MAART 1995

INHOUDSOPGAWE

Bladsy

HOOFSTUK 1: ORIËNTASIE

1.1	INLEIDENDE OPMERKINGS	2
1.2	MOTIVERING EN DOEL VAN HIERDIE STUDIE	5
1.3	NAVORSINGSMETODE	7
1.4	BEGRIPSOMSKRYWING	8
1.5	OMVANG VAN DIE STUDIE EN HOOFSTUKINDELING	8

HOOFSTUK 2: HOLISME EN HOLISTIESE ONDERWYS EN OPVOEDING: 'N TEORETIESE BESKOUING

2.1	INLEIDING	14
2.2	HOLISME	16
2.3	HOLISTIESE OPVOEDING BINNE DIE KURRIKULUM	21
2.4	SAMEVATTING	27

HOOFSTUK 3: 'N KRITIESE BESKOUING VAN DIE TRADISIONELE SUID- AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL IN DIE LIG VAN DIE HOLISTIESE MODEL

3.1	INLEIDING	34
3.2	HISTORIESE WORTELS VAN SUID-AFRIKA SE ONDERWYSSTELSEL	35
3.3	HOOFKENMERKE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL	37
3.4	DIE ONDERWYSKRISIS	47
3.5	ENKELE SPESIFIEKE POGINGS VAN DIE VOORMALIGE REGERING OM DIE ONDERWYSKRISIS OP TE LOS	52
3.6	ALTERNATIEWE ONDERWYS	55

3.7	DIE "DRAFT WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING"	
	(1994)	58
3.8	SAMEVATTING	59

HOOFSTUK 4: 'N HOLISTIESE BENADERING TOT ONDERWYS EN OPVOEDING IN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE OPVOEDINGS- EN ONDERWYSPRAKTYK

4.1	INLEIDING	67
4.2	DIE KURRIKULUM	69
4.3	HOLISME EN DIE KURRIKULUM	75
4.4	HOLISME EN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE SKOOL	83
4.5	SAMEVATTING	99

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDENDE OPMERKINGS	106
5.2	SAMEVATTING	106
5.3	GEVOLGTREKKINGS	115
5.4	AANBEVELINGS	117
5.5	SLOTOPMERKING	119

LYS VAN TABELLE

	Bladsy
TABEL 2.1: HOLISTIESE OPVOEDING IN TEENSTELLING MET TRADISIONELE ONDERWYS	22
TABEL 2.2: DIE FUNKSIES VAN DIE BREIN	26
TABEL 3.1: INVLOED VAN APARTHEIDSBELEID OP DIE KURRIKULUM	40
TABEL 3.2: DIE GEFRAGMENTEERDE APARTHEIDSONDERWYSSTELSEL	41
TABEL 3.3: DIE PER CAPITA BESTEDING AAN LEERLINGE VOLGENS RAS	44
TABEL 3.4: UITGAWE PER LEERLING BEGROOT - 1980-1989	45
TABEL 4.1: DIE TRANSMISSIE ORIËNTASIE	73

LYS VAN FIGURE

Bladsy

FIGUUR 2.1: DIE INDIVIDU EN SY OMGEWING	23
FIGUUR 4.1: VERWYDERING TUSSEN DIE LEERDER EN DIE KURRIKULUM	74
FIGUUR 4.2: DIE TRANSFORMASIE-ORIËNTASIE	76
FIGUUR 4.3: DIE GEÏNTEGREERDE KURRIKULUM	78
FIGUUR 4.4: DIE TEMATOLOGIESE BENADERING TOT ONDERWYS	96

HOOFTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING

Bladsy

1.1 INLEIDENDE OPMERKINGS	2
1.2 MOTIVERING EN DOEL VAN HIERDIE STUDIE	5
1.3 NAVORSINGSMETODE	7
1.4 BEGRIPSOMSKRYWING	8
1.5 OMVANG VAN DIE STUDIE EN HOOFTUKINDELING	8
BIBLIOGRAFIE	10

HOOFSTUK 1

ORIËNTERENDE INLEIDING

*An individual has not started living
until he can rise above the narrow
confines of his individualistic
concerns to the broader concerns
of all humanity.*

Martin Luther King, Jr.

1.1 INLEIDENDE OPMERKING

Die afgelope tweehonderd jaar het die mens se vermoë om sy omgewing te verstaan en te beïnvloed, vinnig toegeneem as gevolg van die ontwikkeling op wetenskaplike en tegnologiese gebiede. Tegnologie ontwikkel so vinnig dat dit wat vandag as alledaags beskou word, 'n dekade gelede heeltemal onbekend was. Hurn (1978:8) beweer dat 'n groot gedeelte van ons wetenskaplike, tegnologiese en selfs historiese kennis van resente oorsprong is.

Verandering word vandag bespeur op baie lewensterreine soos die ekonomie, vervoer, kommunikasie, politiek, onderwys, en so meer. Die tegnologiese ontwikkeling het so dinamies geword dat dit vir die mens moeilik is om tred te hou met die veranderende wêreld. Die wyse waarop die mens se lewe op alle gebiede oorheers word deur tegnologie, laat die vraag ontstaan of die mens nog steeds mens is ... *or whether they are machines* (De Beer 1989:44).

Clarke (Editor 1991:6) beweer dat die mens slegs sy "menswees" in hierdie tegnologiese era kan behou deur hardewerk en opvoeding. Hy beweer verder dat,

indien die mens (deur opvoeding) korrekte keuses maak, hy deur middel van tegnologie instrumente sal bekom om nie 'n donker era te betree nie, maar om aan 'n vorige een (donker era) te ontsnap.

Indien die mens die korrekte keuses wil maak, is dit nie voldoende dat sy slegs reageer op veranderinge of slegs ander mense naboots nie. Die mens moet pro-aktief optree en self skeppend wees, deur nuwe metodes aan te wend om nie slegs tred te hou met verandering nie, maar om beheer te verkry oor verandering. Dit stel nuwe uitdagings aan die formele en informele opvoeding en onderwys om die gemeenskap gereed te maak vir verandering. Opvoeders sal meer vatbaar moet wees vir veranderinge wat huidiglik plaasvind. Hulle sal ook pro-aktief moet wees ten opsigte van die verandering wat moontlik nog kan plaasvind in die toekoms.

Dit word algemeen aanvaar dat tegnologie 'n belangrike rol kan speel in die oplossing van Suid-Afrika se belangrike probleme soos armoede, werkloosheid, onderwys, geweld, en so meer. Dit is derhalwe belangrik dat Suid-Afrika tred hou met internasionale ontwikkelings op tegnologiese gebied, sodat hy sy plek kan volstaan in die internasionale wêreld (Whittle 1989:preface (i)). Hoewel tegnologie belangrik is vir ontwikkeling, word daar meer en meer kommer uitgespreek oor die nadelige effek daarvan op die mens en haar omgewing. Openbare debatte fokus deesdae hoofsaaklik op die negatiewe aspekte van die gevolge van tegnologiese ontwikkeling soos byvoorbeeld *acid rain*, besoedeling en vernietiging van die osoonlaag. Volgens Schreuder (1991:2) is Suid-Afrika in 'n unieke situasie omdat die negatiewe aspekte van beide die "Eerste" en "Derde" Wêreld in Suid-Afrika teenwoordig is. Hierdie unieke situasie stel uitdagings aan Suid-Afrika om die negatiewe aspekte (omgewingskrisisse) die hoof te bied. Dit is binne hierdie konteks van vinnige veranderinge en negatiewe gevolge van tegnologiese ontwikkeling dat opvoeding en onderwys moet plaasvind.

Opvoeding as 'n integrale deel van die gemeenskap moet bydra tot die ontwikkeling

van die hele gemeenskap. Die onderwysstelsel moet derhalwe 'n dinamiese karakter openbaar en elke toekomstige onderwysstelsel moet voorsiening maak om te kan aanpas by voortdurende veranderinge (Holdstock 1987:18). Opvoeding en onderwys moet voortdurend plaasvind vanaf geboorte tot die dag dat die mens sterf. Dit is noodsaaklik dat opvoeding lewenslank plaasvind omdat 'n persoon gedurig in die lewe gekonfronteer word met probleme en konflikte wat hy moet (kan) oplos (Suchodolski 1972:148). Hierdie lewenslange opvoeding kan nie die taak van die skool alleen wees nie. Alle sektore van die samelewing moet deelneem aan die opvoedingsproses om sodoende te voorsien in die leerbehoeftes van al die lede van die gemeenskap. Die deelname van al die onderwysagente is belangrik vir die ontwikkeling van die gemeenskap en vir die oplossing van die gemeenskap se probleme (De Vries, Du Plessis en Steyn 1992:44). Omdat opvoeding oor die hele leeftyd van die mens strek, kan dit nie as 'n reeks aparte komponente van die lewe beskou word nie, maar moet eerder beskou word ... *as a kind of seamless web - as total preparation for life* ... (Dean 1965:165).

Die lewenslange opvoeding het ten doel om die mens as 'n geïntegreerde geheel te benader en te help ontwikkel. Hierdie geheelbenadering (holisme) beteken nie dat daar geen ruimte vir die spesialis in opvoeding is nie. In 'n wêreld waar die seleksie van inligting belangrik is, sal die spesialis nog steeds 'n belangrike rol speel. Dit is egter belangrik dat die geheelopvoeding van die individu as belangriker as die aparte aspekte van haar opvoeding (spesialiseringsgebied) beskou word en dat die geheel dus nie opgeoffer word terwille van die dele nie (Opie 1990:10-11). Hierdie geheelbenadering is die kern van 'n holistiese wyse van opvoeding.

Holistiese opvoeding is nie in stryd met ander paradigmas of teorieë oor opvoeding nie. De Vries *et al.* (1992:39) beskryf 'n paradigma as 'n denkmodel of denkraamwerk waarbinne sekere standpunte saamgevat word om 'n geheelidee voor te stel van 'n aangeleentheid of saak. In 'n artikel getiteld *The Holistic Paradigm* beweer Zigler (1978:318) dat die holistiese paradigma nie in stryd met ander

paradigmas is nie, maar dat die ander (paradigmas) 'n integrale deel is ... *of a more inclusive whole system*.

Die holistiese perspektief is dinamies van aard en kan maklik aanpas by veranderde omstandighede. Verandering moet deel uitmaak van die opvoedingsituasie (formeel, nie-formeel en informeel) sodat ou uitgediende idees plek kan maak vir nuwe progressiewe idees. Henderson en Perry (1981:2) beklemtoon die belangrikheid van verandering in opvoeding en beweer dat die mens deur verandering leer om sy persoonlike en sosiale omgewing te beheer en te verbeter. Dit is belangrik dat die mens beheer verkry oor sy omgewing en dit verbeter omdat ... *daadwerklike pogings om omgewingskrisisse op te los nou noodsaaklik is* (Loubser en Swanepoel 1994:175).

1.2 MOTIVERING EN DOEL VAN HIERDIE STUDIE

Elke individu of groep het 'n wêreldvisie waarvolgens die omgewing geïnterpreteer en gehanteer word. Die wêreldvisie bepaal ook 'n mens se siening van opvoeding. Christie (1990:24 - 25) beweer dat die apartheidsonderwysstelsel in Suid-Afrika deel is van 'n ongelyke sosiale stelsel, maar dat verskillende mense dieselfde onderwysstelsel verskillend interpreteer as gevolg van hulle verskillende wêreldvisies. Sy onderskei drie groepe in die Suid-Afrikaanse samelewing, naamlik die konserwatiewes wat gekant is teen verandering, die gematigdes wat 'n evolusionêre verandering voorstaan en die radikales wat die hele sosiale stelsel (insluitende die skoolstelsel) fundamenteel wil verander. Elkeen van hierdie groepe beskou die onderwysstelsel vanuit 'n spesifieke hoek en beklemtoon daardie dele wat by hul besondere wêreldvisie pas. Hierdie verskillende sieninge van die drie groepe in die Suid-Afrikaanse samelewing bemoeilik die skep van 'n gemeenskaplike onderwysstelsel vir alle mense van Suid-Afrika.

In 'n holistiese benadering tot die onderwys word 'n gemeenskaplike onderwysstelsel as prioriteit gestel. Die verskillende benaderings (sieninge) wat nog mag bestaan, sal in die holistiese benadering net bydra tot die ontwikkeling van die onderwysstelsel in

sy geheel. Die verskille in die onderwysstelsel sal erken word, maar sal nie beklemtoon word nie. Die gemeenskaplikhede van die verskillende benaderings sal eerder beklemtoon word, asook die bydrae van elkeen tot die onderwysstelsel in sy geheel.

In die Republiek van Suid-Afrika is die holistiese benadering in die onderwysstelsel meestal misken. Alhoewel daar 'n Departement van Nasionale Opvoeding in die apartheidsonderwysstelsel bestaan het (wat moes waak oor beleidsake wat as algemene sake beskou is), is die onderwys oor die algemeen beheer deur verskillende etniese Departemente van Onderwys (Theron 1991:13). Die stelsel van aparte onderwysvoorsiering vir elke "rassegroep" het 'n onbuigsame karakter gehad en kon nie voldoen aan die behoeftes van die bevolking en die land in sy geheel nie. Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel was gekenmerk deur starheid, rigiditeit en voorskriftelikheid (Carl, Volschenk, Franken, Ehlers, Kotze, Louw en Van der Merwe 1988:3). As gevolg van hierdie eienskappe en omdat fundamentele veranderinge in die onderwysstelsel eers kon plaasvind as die grondwet verander (Theron 1991:13), het die onderwysstelsel uit pas geraak met die veranderinge wat plaasvind op politieke, ekonomiese en sosiale gebied. Hierdie veranderinge is besig om 'n nuwe karakter te gee aan die Republiek van Suid-Afrika, veral na die eerste demokratiese verkiesing van April 1994.

Suid-Afrika is vinnig besig om sy plek in wêreldforums in te neem. Die nuwe situasie verlang dat nuwe houdings gekweek word en dat Suid-Afrikaners 'n breër wêreldvisie ontwikkel, sodat hulle die uitdagings van die hede en die toekoms effektief kan hanteer. Deur opvoeding (formeel, informeel en nie-formeel) holisties te benader, kan hierdie wêreldvisie moontlik spoedig ontwikkel word.

Die apartheidsonderwysstelsel, met sy beginsel van skeiding, was nie geskik om die konsep van gemeenskaplikheid en eenheid van die mensdom by individue te ontwikkel nie. Dié onderwysstelsel het nie slegs skeiding veroorsaak nie, maar dit het ook 'n

wanbalans in die onderwysvoorsiening van die sogenaamde bevolkingsgroepe tot gevolg. In wit onderwys is daar byvoorbeeld 'n oormaat van opgeleide onderwysers en onderwysfasiliteite, terwyl daar in swart onderwys weer 'n groot tekort is aan opgeleide onderwysers en goeie fasiliteite (Political Correspondent 1991:8; Human awareness programme 1990:7-8; Boyce 1983:53; Kruger 1991:21). Schreuder (1991:4) beweer dat die ongelykheid in die onderwysstelsel bygedra het tot die hoë uitvalsyfer en 'n hoë druipsyfer veral onder swartes (in 1990 kon byna 50% van alle swart matrikulante slegs 'n gemiddelde van 29% behaal).

Die mislukking van die apartheidsonderwysstelsel en die veranderinge wat nasionaal en internasionaal plaasvind, vereis dat alternatiewe modelle vir onderwys gevind word om te voldoen aan die behoeftes van die land in sy geheel. Een van die modelle wat as moontlike oplossing kan dien, is een waar die opvoeding en onderwys in Suid-Afrika holisties benader word. Deur so 'n holistiese benadering te volg, kan Suid-Afrikaners moontlik makliker aanpas en tred hou met veranderinge. 'n Holistiese benadering kan individue help om hulself te verstaan en hul insig gee in hul verhouding met die gemeenskap op nasionale en internasionale vlak.

In die lig van die voorafgaande is die primêre doel van dié studie om die moontlikhede te ondersoek van 'n holistiese benadering tot opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, asook die praktiese haalbaarheid daarvan. 'n Verdere doel is om deur literatuurstudie die tekortkominge van tradisionele onderwys en opvoeding te identifiseer soos dit in Suid-Afrika gemanifesteer word. Die tradisionele benadering tot onderwys en opvoeding sal derhalwe in die tesis met die holistiese benadering vergelyk word.

1.3 NAVORSINGSMETODE

Hierdie navorsing sal hoofsaaklik gebaseer word op literatuurstudie. Alhoewel enkele bronne nie van resente oorsprong is nie en selfs dateer uit die twintiger-, vyftiger- en

sewentigerjare, dien daardie betrokke bronne steeds as primêre bronne. 'n Studie oor holisme en die praktiese gebruik daarvan sal byvoorbeeld nie heeltemal tot sy reg kom, indien Smuts se boek, *Holism and Evolution*, wat in 1926 gepubliseer is, nie geraadpleeg word nie.

1.4 BEGRIPSOMSKRYWING

Kernbegrippe soos "holisme" en "holistiese opvoeding" sal in die teks beskryf word (sien hoofstuk 2 en hoofstuk 4). In die teks, sover dit nodig is om spesifieke inligting duidelik te maak, sal terme gebruik word wat in Suid-Afrika tradisioneel gebruik is om die mense wat in Suid-Afrika woon, te beskryf. Wanneer na die "Afrikaan" ("African"), "Kleurling" en "Indiër" gesamentlik verwys word, sal die term "swart" gebruik word. Die term "wittes" sal ook in die plek van "blankes" gebruik word om binne die konsep van kleur (wat as basis vir onderskeiding gebruik word) te pas. Die gebruik van kleur as onderskeiding beteken nie dat verskille tussen die inwoners van Suid-Afrika wat deur die apartheidsideologie beklemtoon is, hoegenaamd aanvaarbaar is nie. Dit dien net die doel om juis die negatiewe effek wat die beklemtoning van verskille tot gevolg gehad het, duideliker te illustreer. Om enige vorm van lompheid in die teks te vermy, sal hierdie terme nie tussen aanhalingstekens geplaas word nie (aanhalingstekens sal slegs gebruik word wanneer 'n term as "sogenaamd" voorgehou word en wanneer daar direk aangehaal word).

1.5 OMVANG VAN DIE STUDIE EN HOOFSTUKINDELING

As gevolg van die beperkinge wat die voorgeskrewe lengte op die tesis plaas, sal alle aspekte van opvoeding en onderwys nie gedek kan word nie. Dit beteken nie noodwendig dat die aspekte wat nie behandel word, as minder belangrik beskou word nie.

Die aangeleenthede wat beklemtoon word, sal in vyf hoofstukke ingedeel word.

Hoofstuk 1 dien as inleidende hoofstuk om die leser te oriënteer ten opsigte van die doel en motivering van hierdie studie. Die metode van navorsing en die omvang van die ondersoek word ook beklemtoon.

In hoofstuk 2 sal die klem val op die aard en wese van holisme en holistiese opvoeding en onderwys. Laasgenoemde sal met die tradisionele opvoeding en onderwys vergelyk word.

In hoofstuk 3 sal die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel oorsigtelik bespreek word. Enkele onderwysmodelle wat voorgehou word as moontlike oplossings vir die onderwyskrisis in die Republiek van Suid-Afrika, sal ook bespreek en geëvalueer word. Die holistiese benadering tot onderwys en opvoeding sal telkens in hierdie hoofstuk voorgehou word as 'n moontlike alternatief, sonder dat detail in verband met die holistiese benadering werklik ter sprake kom.

Die holistiese benadering as alternatief vir die tradisionele benadering tot onderwys sal in hoofstuk 4 meer breedvoerig verduidelik word. In hierdie hoofstuk sal die klem val op die praktiese haalbaarheid van die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys as 'n alternatief vir die tradisionele opvoedingspraktyk. In die bespreking sal die apartheidsonderwysstelsel as voorbeeld van die tradisionele onderwys gebruik word en wel teenoor die holistiese benadering om spesifieke konsepte te illustreer. Die bespreking oor die implementering van die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys sal in 'n hoë mate beperk word tot die skool as formele opvoedingsinrigting.

In hoofstuk 5, as slothoofstuk, sal daar 'n samevatting wees van hierdie studie. Gevolgtrekkings en aanbevelings sal ook gemaak word.

BIBLIOGRAFIE

Boyce, N. 1983. The schooling backlog. **ENERGOS**, Eight: 51 - 57.

Carl, A.E.; Volschenk, A.; Franken, T.; Ehlers, R.; Kotze, K.; Louw, N. & Van der Merwe, C. 1988. **KURRIKULUMONTWIKKELING IN DIE PRIMêRE: SKOOL 'N MODULêRE BENADERING**. Kaapstad : Maskew Miller Longman.

Christie, P. 1990. **THE RIGHT TO LEARN : THE STRUGGLE FOR EDUCATION IN SOUTH AFRICA**. Braamfontein : Raven Press (Pty) Ltd.

Dean, V. 1965. The Future of Education. In Hughes, E. **EDUCATION IN WORLD PERSPECTIVE**. New York : Harper & Row, Publishers.

De Beer, C. 1989. Between the Scylla and Charybdis of technical progress. **R S A 2000 DIALOGUE WITH THE FUTURE TECHNOLOGY AND SOCIETY**, R G N-verslag: 38 - 51.

De Vries, C.G.; Du Plessis, W.S. & Steyn, J.C. 1992. **RELEVANTE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA: KONSEPDEFINIëRING, ANALISE EN EVALUERING**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Editor. 1991. The Road to 2001 : A conversation with Arthur C. Clarke. **ENVIRONMENTAL ACTION**, February/March: 4 - 10.

Henderson, E. & Perry, G. 1981. **CHANGE AND DEVELOPMENT IN SCHOOLS**. London : Mc Graw-Hill Book Company (U.K.) Limited.

Holdstock, L. 1987. **EDUCATION FOR A NEW NATION**. Johannesburg: Africa Transpersonal Association.

Human Awareness Programme. 1990. **BREAK TIME THE CHANGING FACE OF SOUTH AFRICAN EDUCATION**. Johannesburg: Westro Reproductions.

Hurn, C.J. 1978. **THE LIMITS AND POSSIBILITIES OF SCHOOLING: AN INTRODUCTION TO THE SOCIOLOGY OF EDUCATION**. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Kruger, J. 1991. *Maaltafels in 'n hoenderhok*. **RAPPORT**, 10 Maart: 21.

Loubser, C.P. & Swanepoel, C.H. 1994. 'n Omgewingsgerigte onderrigbenadering in wiskunde as skoolvak. **SUID-AFRIKAANSE TYDSKRIF VIR OPVOEDKUNDE**, Vol. 14, No.4: 175-179.

Opie, F. 1990. **THE OUTDOOR CLASSROOM : A TEACHER'S GUIDE TO EFFECTIVE FIELDWORK**. Cape Town : Maskew Miller Longman.

Political Correspondent. 1991. Bleak picture of Black Education. **THE ARGUS**, 9 April: 8.

Schreuder, D.R. 1991. Environmental Education : A potential cure for some Educational and Environmental ills in Southern Africa? Working Paper, University of Stellenbosch.

Suchodolski, B. 1972. Out of School Education. **PROSPECTS**, Vol. II No. 2 Summer: 142 - 157.

Theron, M. 1991. Was daar vordering 10 jaar na die De Lange-onderwysverslag?
DIE BURGER, 18 Oktober.

Whittle, E. 1989. **DIALOGUE WITH THE FUTURE TECHNOLOGY AND SOCIETY**. R G N-verslag: preface p.(i).

Zigler, R. 1978. The Holistic Paradigm in Educational Theory. **EDUCATIONAL THEORY**. Vol. 28 Nr. 4. Fall: 318 - 326.

HOOFTUK 2

HOLISME EN HOLISTIESE ONDERWYS EN OPVOEDING: 'N TEORETIESE BESKOUING

	bladsy
2.1 INLEIDING	14
2.2 HOLISME	16
2.2.1 'n Begripsverklaring	16
2.2.2 Die hoofdoel van holisme	18
2.2.3 Leemtes in holisme	19
2.2.4 Holisme en opvoeding ("education")	20
2.3 HOLISTIESE OPVOEDING BINNE DIE KURRIKULUM	21
2.3.1 Holistiese opvoeding teenoor die tradisionele opvoeding	21
2.3.2 Opvoeding as 'n geïntegreerde geheel	25
2.4 SAMEVATTING	27
BIBLIOGRAFIE	30

HOOFTUK 2

HOLISME EN HOLISTIESE ONDERWYS EN OPVOEDING: 'N TEORETIESE BESKOUING

*Seek not to break the triple bond
assigned: Mind sees spirit: Body moves
by Mind: Divorced from Spirit, both
way-willed fall - Leader and led, the
blindfold and the blind.*

James Rhoades

2.1 INLEIDING

Die mens se lewe op aarde is in vergelyking met die heelal baie kort. Fromm (1975:42) beweer dat elke mens is die draer van alle menslike potensiaal, maar dat sy kort lewensduurte hom verhoed om al sy potensiaal te verwesenlik. Nieteenstaande hierdie beperking het die mens die vermoë om gebeure te inisieer, om sy omgewing te beïnvloed en om deur die omgewing beïnvloed te word. Hy het ook die vermoë om uit die verlede te leer, om die hede te manipuleer en om vir die toekoms te beplan. Alhoewel die mens oor al die potensiaal beskik, is hy nie in staat om alleen die lewe aan te pak nie. Sy geluk en die bevrediging van sy behoeftes hang af van sy solidariteit met sy medemens. Geen mens of land (nasie) kan na regte haarself isoleer van die res van die wêreld nie. Daar is geweldige probleme en uitdagings wat die mensdom in sy geheel raak en geen individu of land (volk/nasie) het die vermoë om dit alleen aan te pak nie. Die mensdom is derhalwe interafhanklik en daarom kan geen land homself dus as 'n eiland beskou nie (Steyn 1986:76).

Die interafhanklikheid van die mens bied 'n besondere uitdaging aan opvoeders. Hulle moet die leerders sensitief maak vir wêreldwye interafhanklikheid, en by die

leerders 'n wêreldperspektief ontwikkel sodat hulle kan voldoen aan die eise van die tyd. Dit is dus wenslik dat leerders ook bewus gemaak word van hul rol in die groeiende wêreldgemeenskap. Die wêreldperspektief moet by die hele kurrikulum ingesluit word en nie slegs as addisionele kursusse by die bestaande sillabusse gevoeg word nie. Om dit moontlik te maak, is 'n algehele heroriëntering ten opsigte van opvoeding en onderwys wenslik. So 'n heroriëntering het natuurlik belangrike kurrikulumimplikasies.

Die ontwikkeling op tegnologiese gebied kan deur opvoeders ingespan word om die leerders se wêreldvisie uit te bou. Tegnologie is 'n verlenging van die mens se verstand. Deur tegnologie reik die mens uit na die omgewing en beïnvloed die omgewing positief of negatief. Tegnologie (en wetenskap) maak elke deel van die wêreld vir die mens toeganklik en bevorder kommunikasie onder die mensdom. Deur massakommunikasie (televisie, radio, en so meer) word die mens meer bewus van die mensdom se gemeenskaplikheid sowel as hul diversiteit. McLuhan (in Jansen & Steinberg 1991:30) beweer dat die massamedia die wêreld 'n *global village* maak en dat die mens se denke, optrede, inrigtings en verhoudinge daardeur verander word. Opvoeders se taak in hierdie verband sou wees om die opvoedingstelsel te herstruktureer om sodoende die toenemende uitdagings van 'n wêreldperspektief die hoof te bied en om die geleenthede wat die *global village* bied, aan te gryp tot voordeel van die individu en die breë gemeenskap. Van Wyk (1991:9) beweer dat die *global village* 'n harde werklikheid is en dat opvoeders nie die "status quo" langer kan handhaaf nie. Dit vereis dat alle talente van die mens ingespan word om 'n plek in te neem in die wêreldtoneel.

Die invloed van opvoeding en onderwys sal herevalueer moet word om vas te stel of dit relevant is vir die ontwikkeling van 'n wêreldperspektief. Dit is belangrik om daarop te let dat die wêreldperspektief meer is as slegs kursusse in wêreldaardrykskunde of wêreldgeskiedenis: ... *it requires a holistic approach that gives students an*

understanding of themselves and their relationship to the world community (Tucker & Cistone 1991:3). Hierdie neiging tot holisme in opvoeding is volgens Holdstock (1987:43) deel van 'n wêreldwye beweging na holisme. Volgens hom word hierdie neiging tot holisme onder meer bespeur in fisika, chemie en ander natuurwetenskappe, politiek, sielkunde, kuns en literatuur.

Hoewel die ontwikkeling van 'n universele perspektief belangrik is, moet die individu nie misken word ter wille van die universaliteit van die mens nie. Elke individu is uniek en moet bewus wees van haar uniekheid as 'n aparte wese binne die wêreldgemeenskap (Fromm 1975:43). Studente moet leer om hulself te aanvaar en hul eie identiteit te ontwikkel. Deur die eie identiteit te respekteer, kan hulle leer om die identiteit van hul medemense te respekteer.

Dieselfde wat vir die individu geld, kan ook vir 'n nasie (volk) geld. 'n Nasie wat nasionale selfrespek ontwikkel, is in staat om ander nasies te respekteer (Hughes 1965:21). Die ontwikkeling van die eie identiteit (self) moet nie lei tot selfsug en isolasie nie. Dit moet slegs dien as vertrekpunt vir die individu se betrokkenheid by haar onmiddellike gemeenskap en by die wêreldgemeenskap. Holisme en holistiese opvoeding beklemtoon die interaksie tussen die individu en haar totale omgewing, daarom is die individu se aktiewe betrokkenheid van kardinale belang vir persoonlike ontwikkeling en vir die ontwikkeling van die breë gemeenskap.

Aangesien dit vir die doel van hierdie studie so essensieel is om 'n goeie begrip van die konsep holisme te hê, sal dit vervolgens eers verklaar word.

2.2 HOLISME

2.2.1 'n Begripsverklaring

Die woord "holisme" is afgelei van die Griekse woord "holos" wat "geheel" beteken.

Holisme word deur die woordeboek (Odendal 1985:401) beskryf as 'n ... *filosofiese standpunt wat berus op die beginsel dat die geheel meer as die som van die dele is ... waarin veral klem gelê word op sintese en skeppende invloede binne die geheel.*

Generaal Jan Smuts, voormalige eerste minister van die Unie van Suid-Afrika, was die eerste persoon wat die term "holisme" gebruik het om die holistiese krag in die kern van die lewe te beskryf (Beukes 1989:115). Alhoewel Smuts die eerste persoon was wat die term "holisme" gebruik het, het die idee van eenheid of geheel reeds lank voor sy tyd bestaan by onder andere die Griekse denkers, vanaf Plato tot by Aristoteles. In sy boek, *Holism and Evolution*, erken Smuts die bydrae wat Plato gelewer het tot die vorming van die konsep "holisme". Plato het die mens se siel voorgehou as die geheel of eenheid wat onvernietigbaar is, terwyl die liggaam die vernietigbare is. Hoewel Smuts beïnvloed is deur Plato, verskil hy van die Griekse filosoof wat beweer dat die siel die hoogste en finale geheel van die mens is. Smuts erken die bestaan van die siel, maar verwerp die idee dat die geheel 'n finale en dus statiese stadium bereik (Smuts 1987:102). Die siening van Plato laat geen ruimte vir verandering, beweging en kreatiewe ontwikkeling wat die belangrikste kenmerk van die evolusie van die mens is nie en is dus in konflik met die dinamiese ontwikkeling wat holisme so 'n belangrike krag maak.

Smuts is ook beïnvloed deur die Israelitiese profete, Jesaja en Jeremiah, wat die mens se morele verpligtinge teenoor die ewige en universele God beklemtoon het. Smuts het ook erken dat hy beïnvloed is deur die Gestalt Sielkunde van professor Koffka van Berlyn wat ook die idee van eenheid beklemtoon het (Blanckenberg 1951:159). Holisme moet nie verwar word met Gestalt Sielkunde se siening van geheelvorming nie, omdat die geheelvorming by holisme 'n baie wyer betekenis het en derhalwe meer omvattend van aard is.

Smuts het die holistiese krag of die geheelvorming in die natuur opgemerk. Volgens hom is die dele van die natuur altyd besig om te streef na geheelwording. Die geheel

of eenheid wat so gevorm word, sal weer daarna streef om 'n groter perfekte geheel te vorm. Perfektheid beteken nie voltooidheid nie, want die perfekte geheel is altyd besig om te ontwikkel tot 'n hoër vlak van volmaaktheid. Hierdie groter geheel is ook meer as die som van die dele waaruit dit ontwikkel het en bevat al die materiaal van die ouer geheel. Die nuwe groter geheel is egter essensieel nuut en is nie slegs 'n versameling van die dele waaruit dit ontwikkel het nie.

Elke organisme, plant of dier, is 'n geheel met 'n unieke, interne organisasie. Daar is 'n wisselwerking tussen die dele binne die organisme en tussen die dele en die holistiese organisme (Smuts 1987:99-105). Die dele beïnvloed mekaar onderling en die geheel beïnvloed die dele en omgekeerd. Holisme of geheelwording word deur Smuts (1987:317) as volg beskryf: dit is ... *the ultimate, synthetic, ordering, organizing, regulative activity, in the universe which accounts for all the structural groupings and synthesis in it, from the atom and the physio-chemical structures through to cell organisms, through mind in animals to personality in man.*

2.2.2 Die hoofdoel van holisme

Die ontwikkeling van die persoonlikheid (van die persoon) is die klimaks van die evolusionêre, progressiewe ontwikkeling van die heelal. Die persoonlikheid as die hoogste geheel is meer as die liggaam, die verstand, die menslikheid en al die eienskappe van die individu. Die persoonlikheid is altyd besig om progressief te ontwikkel. Deur holisme word daar beweeg van die liggaamlike na die geestelike vlak van die mens en word die mens se siel ontwikkel en ontbloot. Die siel kan slegs ontwikkel as die persoonlikheid vry is, want dan kan die individu self sy lotsbestemming bepaal in plaas van om 'n slaaf te wees van die materiële wêreld (Beukes 1989:118-119).

Die vryheid waarna verwys word, is nie absolute vryheid nie, want dit is onderhewig aan modifikasie soos kennisontwikkeling, met ander woorde, soos die mens meer

kundig word in die beheersing van omstandighede, sal hy meer en meer vry en verantwoordelik word om sy eie lot te bepaal (Haarhof 1970:21). Die mens sal dan die verantwoordelikheid van sy eie groei en ontwikkeling aanvaar.

Die hoofgedagte in holisme is die idee van die geheel wat meer is as die som van die dele. Die individu bestaan dus nie uit 'n liggaam+(plus) siel+(plus) verstand nie. Die totaal van die dele van die mens wat onderskei word, sal die individu nie deur middel van eenvoudige berekenings kan vorm nie. Omdat die dele van die mens interafhanklik funksioneer en nie van mekaar geskei kan word nie, kan die som van die dele nooit die individu voorstel nie. Die rede hiervoor is omdat die geheel altyd in wisselwerking is met sy dele en terselfdertyd besig is om self te ontwikkel tot 'n meer perfekte geheel. Hierdie geheelvorming is die krag waarvolgens die heelal ontwikkel tot 'n hoër vlak (Smuts 1987:86-87). Holisme is dus 'n wêreldvisie wat die klem laat val op progressiewe verandering en eenheidvorming, nie slegs op die materiële gebied nie, maar ook op die estetiese, morele en geestelike vlak. Dit beklemtoon die ontwikkeling van die individu se liggaam, verstand en siel wat altyd in wisselwerking met mekaar is en nie in botsing verkeer met mekaar nie.

2.2.3 Leemtes in holisme

Hoewel holisme veronderstel is om 'n omvattende term te wees, het sommige filosowe tog leemtes in dié wêreldperspektief geïdentifiseer. In die *Standard Encyclopaedia of Southern Africa* (1972:567) beweer Kolbe dat Smuts God misken in sy filosofie en daardeur breek met die Christelike tradisie. Hierdie kritiek is egter nie heeltemal geregverdig nie, want hoewel Smuts die evolusionêre ontwikkeling van die heelal beklemtoon, maak hy dit baie duidelik in sy boek *Holism and Evolution* (1926:88), dat daar twee beskouinge is oor die ontstaan van die heelal. Die een is die skepping (waar alles voltooi is aan die begin) en die ander is die evolusie wat beweer dat die heelal 'n beginpunt het, maar dat dit progressief ontwikkel en voltooi word. Smuts se idee van die skepping stem ooreen met die Bybelse verhaal dat God alles in die

heelal binne die eerste ses dae geskape het. Smuts erken dus die Hoërhand se rol in die ontstaan van die heelal deur die skepping voor te hou as een wêreldvisie vir die ontstaan van die heelal.

Holisme kan ook as 'n eklektiese filosofie afgekraak word. Sulke kritiek sal egter dui op 'n gebrek aan insig in die konsep "holisme". Holisme is nie slegs die samevoeging van 'n aantal idees uit verskillende spesialisingsgebiede nie. Dit verwyder die grense tussen spesialisingsgebiede en integreer dit om 'n nuwe geheel te vorm wat meer as die som van die dele is.

2.2.4 Holisme en opvoeding ("education")

Holisme het ook 'n invloed in opvoedingsverband en is die integrerende faktor ... *that renders certain aspects of education complete and virile*,... omdat hulle die aspekte kombineer ... *into a significant unity* (Haarhof 1970:xiii). Die opvoedkundige John Dewey, het volgens Zigler (1978:318) ook die idee van 'n *unified whole* in die opvoeding en onderwys beklemtoon. Die pleidooi van opvoeders, soos Dewey, vir die ontwikkeling van die geheel asook vir die geïntegreerde benadering, is telkens beantwoord met oppervlakkige "veranderings", maar wat steeds die handhawing van verdeeldheid in die stelsel getoon het. Dit word byvoorbeeld gedoen deur nog steeds verskillende vakke in die skoolkurrikulum te behou en studente slegs toe te laat om die vakke gesamentlik te bestudeer. Alhoewel die indruk van eenheid of geïntegreerdheid geskep word, is hierdie multidissiplinêre benadering egter nog nie dit wat met holisme bedoel word nie, want die vakke behou nog steeds hul afsonderlike identiteit.

Holisme streef na wat Krane en Wright (1972:9) kruisbestuiwing (*cross-fertilization*) van dissiplines noem. Die proses van wedersydse beïnvloeding ... *seeks to bring about a new viewpoint for mankind, to make a new kind of space for his endeavour*,

to engender a new education (Krane & Wright 1972:9). Hierdie nuwe opvoeding en onderwys is die holistiese benadering wat die gemeenskaplikheid van kennisinhoud beklemtoon en die afsonderlike aspekte slegs beklemtoon as 'n onderafdeling en geïntegreerde deel van die geheel.

Alhoewel die idee van 'n geheelbenadering tot opvoeding en onderwys deur die verskillende opvoeders vanuit verskillende hoeke benader word, is dit baie duidelik uit voorafgaande dat die mens waarlik opgevoed kan word as die grense wat daar in onderwys en opvoeding bestaan, verwyder of oorkruis word. Die verwydering van grense kan lei tot eenheid tussen leerling en leerstof, tussen formele en informele onderwys asook tussen opvoeding vir die lewe en lewenslange opvoeding.

2.3 HOLISTIESE OPVOEDING BINNE DIE KURRIKULUM

2.3.1 Holistiese opvoeding teenoor die tradisionele opvoeding

Dit is moeilik om die term "holistiese opvoeding" te definieer omdat dit die totale omvang van opvoeding insluit. Dit is derhalwe byna onmoontlik om die grense van holistiese opvoeding af te baken. Een manier om holistiese opvoeding binne perspektief te plaas, is om dit te vergelyk met die tradisionele opvoeding. Tradisionele opvoeding beklemtoon hoofsaaklik die ... *three r's (reading, writing and arithmetic)* en die ... *three l's (logic, language and linearity)* met die gevolg dat slegs 'n klein gedeelte van die mens se potensiaal ontwikkel word (Holdstock 1987:41). Die rasonale of intellektuele ontwikkeling is dus die hoogste prioriteit. Opvoeding en onderwys is gerig op die hoof van die mens, en sy emosies word in 'n groot mate misken. Daar kan derhalwe 'n wanbalans ontstaan tussen die ontwikkeling van die kognitiewe potensiaal van die mens en die ontwikkeling van die affektiewe, psigomotoriese en geestelike potensiaal. Die verskille tussen holistiese onderwys en die tradisionele onderwys, kan soos volg in tabel 2.1 voorgestel word:

**TABEL 2.1: HOLISTIESE OPVOEDING IN TEENSTELLING MET
TRADISIONELE ONDERWYS**

ASPECT	TRADITIONAL EDUCATION	HOLISTIC EDUCATION
Educational Purpose	"Equipping" people with knowledge and skills to do a job; leading to adulthood	Optimizing human potential
Goal	Mastering predetermined body of knowledge and skills	Building the capacity of people to become participatory citizens
Environment	Reductionist view; environment is what disciplines make of it; biophysical; nature studies	Holistic; no single discipline can give the full picture; sum-total of biophysical, built, socially constructed and personal
Nature	Predetermined rigid, aimed at max. control; aimed at predetermined behavioural outcome	Emergent, open, dynamic and flexible; aimed at creating opportunities for realization of potential
Community	Limited consultation with or involvement of community	Functional consultation; focus on issues in immediate environment
Actions	Learning supposed to precede action	Learning and action inseparable, go hand in hand
Content	Determined by academic standards / core syllabi committees.	Co-determined by stakeholders and appropriateness of context
Learning theory	Knowledge is transferred from teacher to learner, individualistic, behaviourist	Knowledge is constructed in the mind of the learner, co-operative, constructivist
Knowledge	Storage for possible future use; pre-ordinate, systematic, derived from experts	Immediate use; generative/emergent, opportunistic, collaborative, derived from enquiry
Learner	Passive receiver / processor of information	Active participant; creator of knowledge individual potential to be optimized
Teacher	Disseminator of knowledge, authority-in-knowledge.	Collaborative participant / inquirer; organiser of learning situations
Pedagogy	Uncritical; unproblematic	Critical, problematic
Methodology	One-way, prescriptive, mechanistic	Eclectic, interactive, variety; determined by situation
Assessment / Evaluation	Testing cognitive skills	Evaluating all aspects of development
Handbooks / teacher-pupil	Panel of experts; reflect a particular perspective; pre-existing source of authoritative knowledge	Teaching aid; affordable and co-developed by users; emergent, opportunistic and emancipatory
Intersubject relationships	Strong disciplinary boundaries; limited common ground	Soften boundaries; co-operative focus on issues support holistic view of environment

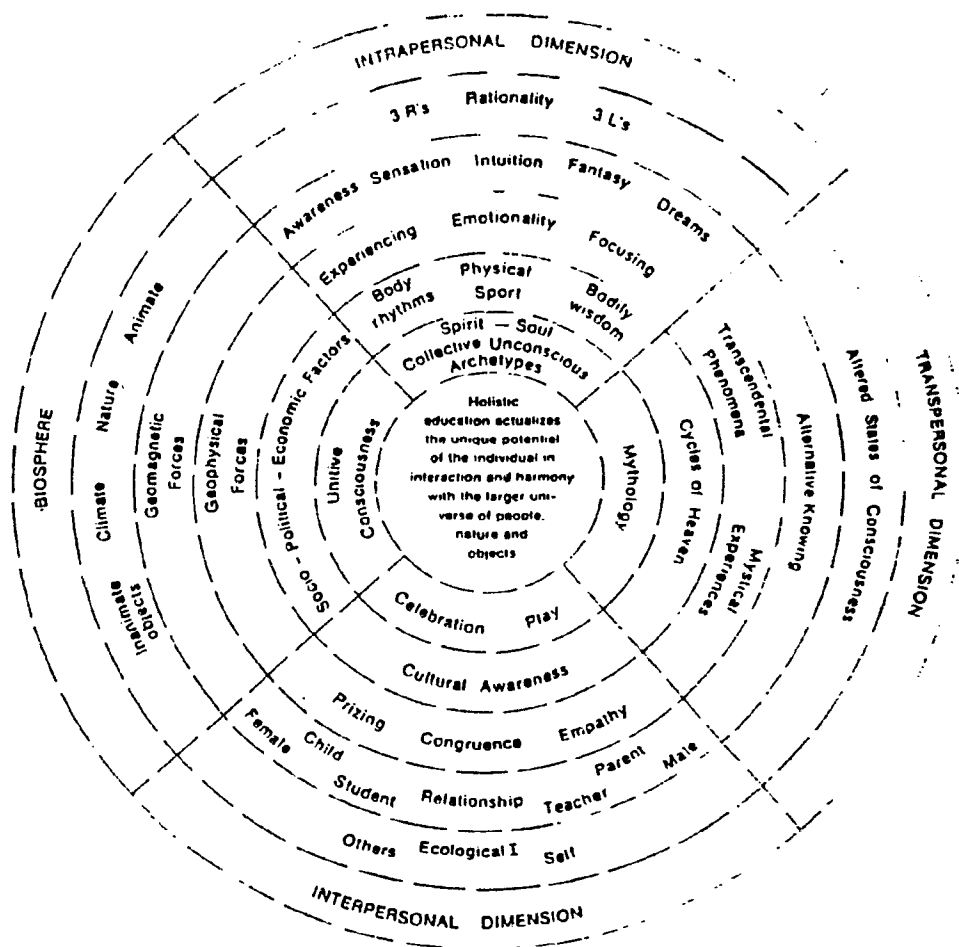
(aangepas uit Schreuder 1994:3)

In hierdie tabel (2.1) is dit duidelik dat die klem wat tradisionele opvoeding plaas op vakkennis en vaardigheidsverwerwing vir 'n spesifieke beroep, in holistiese opvoeding verskuif na die optimale ontwikkeling van die potensiaal van persone betrokke in die leerproses. Die aktiewe rol wat die leerder in die leerproses speel, word ook duidelik

beklemtoon in die holistiese opvoeding. Dit is ook duidelik dat die holistiese opvoeding meer demokraties is, omdat alle rolspelers betrek word in die ontwikkeling van die kurrikulum.

Hierdie tipe opvoeding is nie beperk tot die bestaande kurrikula en paradigmas oor opvoeding nie. Dit stel vrae wat selde of ooit gevra is in die akademiese wêreld of in die breër gemeenskap. Dit heg net soveel waarde aan ... *the softly felt experiences and subtle nuances of living as it does to hard facts* (Holdstock 1987:41-42). Die ondersoek na die innerlike wese van die mens is net so belangrik as die ondersoek van die individu se omgewing. Die uiterlike wese word nie beskou as 'n aparte entiteit wat geskei is van die innerlike mens nie. Dit word as 'n eenheid beskou en behandel. Die doel van holistiese opvoeding is dus kortliks om die unieke potensiaal van die individue as 'n integrale deel van haar totale omgewing te ontwikkel. In die volgende skets (figuur 2.1) beeld Holdstock die interaksie tussen die individu en sy totale omgewing uit:

FIGUUR 2.1: DIE INDIVIDU EN SY OMGEWING



(Holdstock 1987:43)

In die skets simboliseer die sirkels die golwe wat vanaf die individu uitgaan. Dit word progressief omvattend, nie slegs ten opsigte van die uiterlike omgewing nie, maar ook ten opsigte van die innerlike wese. Verskillende dimensies van die individu word deur die vier kwadrante uitgebeeld. Hierdie vier dimensies is nie aparte entiteite nie, maar funksioneer gesamentlik. Dit is die taak van die holistiese opvoeder om toe te sien dat al vier dimensies van die individu ontwikkel sodat die mens haar volle potensiaal kan verwesenlik. Hierdie taak is 'n lewenslange taak omdat veranderinge gedurig plaasvind wat die mens se lewe op een of ander wyse raak. Die mens moet tred hou met die veranderinge. In holistiese opvoeding is daar derhalwe nie slegs 'n strewe na opvoeding deur die lewe of vir deelname aan die lewe nie, maar dit beklemtoon veral lewenslange opvoeding.

Lewenslange opvoeding kan nie slegs plaasvind binne die formele skoolverband nie, daarom kan dit nie van die skool verwag word om alleen 'n persoon lewenslank op te voed nie. Dié tipe opvoeding verlang 'n groter gemeenskapsbetrokkenheid in die opvoeding van "sy kinders". Die betrokkenheid van die gemeenskap sal verseker dat die "kinders" nie slegs boekekennis bekom nie, maar dat hulle sal leer uit hul omgewing. Dit sal hulle help om hulself in die omgewing op die kort termyn (hede) en op die lang termyn (toekoms) te handhaaf. Op die kort termyn sal die "kind" toegerus word met verstandelike houdings om situasies as geheel te sien en om daarvan bewus te word dat die lewe 'n geheel vorm. Jacks (1950:25) beweer dat die sukses van die korttermyn doelstellings daarvan afhang dat elke skooldag intellektuele ontwikkeling en geheelvorming beklemtoon, sodat alle behoeftes (fisies, intellektueel, moreel en geestelik) ... *will be wholly met, and integrated*. Indien die korttermyn doelstellings bereik word, kan die langtermyn doelstelling, naamlik die voorbereiding van die "kind" om die uitdagings van die toekoms die hoof te bied, ook bereik word.

Tradisionele onderwys het 'n konserwatiewe karakter. Die skool kan nie alleen blameer word vir die konserwatiewe karakter nie, want die ouers verwag dat hul

kinders in 'n bekende en veilige skoolomgewing opgevoed moet word (Henderson & Perry 1981:18). Die ouers verkies 'n skoolomgewing wat hulle self verstaan en wat mal lik voorspelbaar is, met ander woorde, 'n skool wat jaar na jaar min of meer dieselfde is.

Holistiese onderwys (opvoeding) verwerp hierdie statiese konserwatisme van die tradisionele skool. In sy wese is holistiese opvoeding progressief en dinamies van aard. Die holistiese opvoeders beskou die skool as 'n instrument vir verandering. Hoewel holistiese onderwys op die toekoms gerig is, word die verlede nie misken nie, maar dien slegs as basis vir die progressiewe veranderinge wat moet plaasvind vir die ontwikkeling van die volle potensiaal van die individu. Skole moet nie slegs betrokke wees by veranderinge nie, dit moet ook rigting gee aan veranderinge. Henderson en Perry (1981:4) beweer dat onderwysers en skole wat verandering nie kan beheer en daaraan rigting gee nie, nie in staat is om die leerlinge voor te berei vir verandering nie. Hulle sal persoonlik moet verander of van beroep verander.

2.3.2 Opvoeding as 'n geïntegreerde geheel

Verandering in die opvoedingstelsel impliseer 'n verandering in die kurrikulum. In holistiese opvoeding is dit 'n voorvereiste dat al die komponente van die kurrikulum in harmonie en geïntegreerd moet funksioneer. Die kurrikulum word as volg binne 'n holistiese verband beskou: *the sum total of the means by which a student is guided in attaining the intellectual and moral discipline requisite to the role of an intelligent citizen in a free society* (Marks, Stoops & King-Stoops 1978:457). Dit sluit die individu se totale leerervaringe binne formele en informele opvoeding in. Alle belanghebbende by die individu se opvoeding moet die holistiese doel vir die ontwikkeling van die volle potensiaal van die individu nastreef. Alle aktiwiteite op makro-, meso- en mikrovlak moet dus op dié holistiese doelstelling gerig wees.

Die geweldige uitbreiding van kennis en ontwikkeling op die gebied van tegnologie

en wetenskap, het daartoe bygedra dat formele opvoeding geneig is om slegs die oordra van kennis te beklemtoon. Die klem val op intellektuele stimulering en die res van die individu se potensiaal word min of glad nie gestimuleer nie. Dit veroorsaak 'n wanbalans in die ontwikkeling van die individu. Feite word beklemtoon en die affektiewe word dikwels grootliks geïgnoreer. Opie (1990:8) skryf die toedrag van sake toe aan die Westerse wêreldvisie wat lei tot die skeiding van die fisiese en geestelike wêreld van die individu. Feite word geskei van die persoon se gevoelens en waardes. Dit kan lei tot 'n verabsoluttering van die verstand ten koste van die persoon se siel, omdat slegs een hemisfeer van die brein gestimuleer word. Die brein het twee hemisfere en elkeen het 'n besondere funksie om te vervul. Dié funksies kan soos volg voorgestel word:

TABEL 2.2: DIE FUNKSIES VAN DIE BREIN

LINKERBREINAKTIWITEITE	REGTERBREINAKTIWITEITE
analitiese vermoë taalvermoë logiese vermoë wiskundige vermoë gebruik van terminologie woordeskat rangskikkingsvermoë	kunsvermoë emosionele sensitiviteit geestelike bewustheid skeppende idees begripsvermoë insigmomente verbeelding

(aangepas uit Opie 1990:9)

Die balans tussen die verstand en die siel kan slegs herstel word indien albei hemisfere (linker- en regter-) van die brein gestimuleer word. Elke hemisfeer het 'n besondere funksie om te vervul. Die doel is nie om 'n volledige beskrywing van breinfunksionering te gee nie, maar bloot om aan te dui dat, hoewel elke hemisfeer 'n besondere funksie het, daar 'n groot mate van samewerking is tussen hierdie twee hemisfere in die normale funksionering van die individu.

Holistiese opvoeding beklemtoon die opvoeding van die hele brein sodat daar 'n balans kan wees tussen die intellek en die gevoelens waartoe die mens in staat is. Die brein funksioneer optimaal wanneer al sy funksies geïntegreer is. Om die brein as 'n geïntegreerde geheel te laat funksioneer, is dit belangrik dat kennis nie geïsoleerd in vakdisiplines aangebied word nie. Jacks (1950:72) beweer die perfekte mens ... *will never emerge from a mere juggling with subjects, but only from a whole experience*. Op skool word vakke soms in kleiner eenhede opgebreek (natuurwetenskappe word opgebreek in fisika, chemie en biologie) en as aparte eenhede aangebied. Dit het tot gevolg dat leerders die inligting (feite) memoriseer en nie die werk verstaan nie. 'n Vakgeoriënteerde benadering is in stryd met die holistiese benadering wat 'n geïntegreerde benadering in opvoeding voorstaan.

Holistiese opvoeding moedig divergente denke en die ontwikkeling van die verbeelding aan. Dit moedig ook die gebruik van beelde en simbole, drome, intuïsie en meditasie aan (Hope 1987:249). Daar word 'n balans gehandhaaf tussen die innerlike wêreld en die uiterlike wêreld van die individu. Om dié eienskappe by die leerder te ontwikkel, moet die onderwyser nie slegs die rol vervul van oordraer van inligting nie, maar moet hy optree as fasiliteerder van die leerproses om die leerder te help om sy volle potensiaal te ontwikkel. Die leerder moet self ook bereid wees om die verantwoordelikheid vir sy ontwikkeling te aanvaar en moet saam met die onderwyser nuwe kennisgebiede ondersoek. Die onderwyser en leerder moet vry wees om self besluite te neem soos hul ondersoek vorder (Hunt 1972:32). Die kurrikulum moet dus baie buigsaam en oop wees vir verandering. Omdat die totale kurrikulum ook die lewe buite die skool insluit, moet die gemeenskap ook betrek word by die skool (en die skool by die gemeenskap).

2.4 SAMEVATTING

Die primêre doel van holisme is om by die individu 'n wêreldperspektief te ontwikkel

sodat sy sensitief en kundig kan wees ten op sigte van gebeure in die heelal wat die mensdom beïnvloed. Die wêreld is 'n geografiese eenheid en wat vir die een persoon direk raak, raak 'n ander persoon indirek. Deur die ontwikkeling van tegnologie en wetenskap word afstande en selfs tyd deur massakommunikasie en moderne vervoermiddele oorbrug sodat die wêreld as relatief "klein" ('n *global village*) bestempel kan word.

Holisme plaas ook 'n hoë premie op die individu se selfstandigheid. Die mens moet haar mensheid behou en die tegnologiese ontwikkeling slegs gebruik tot haar voordeel, en nie toelaat dat sy deur die masjien oorheers word nie. Om te verseker dat die individu se potensiaal maksimaal ontwikkel word, is dit belangrik dat die hele mens (verstand, liggaam en siel) opgevoed word. Deur holistiese opvoeding kan die individu as 'n selfstandige eenheid ontwikkel. Dié tipe opvoeding plaas 'n hoë premie op die vryheid van die individu. Slegs as die mens vry is, kan sy self besluite neem en word sy nie maklik 'n slaaf van ander se denke nie. Om die holistiese opvoeding moontlik te maak, moet die totale kurrikulum 'n oop karakter hê.

Die verhouding tussen die belanghebbers in onderwys moet een van wedersydse respek wees. In die skoolsituasie moet daar 'n meer oop (demokratiese) benadering tot onderwys gevolg word, aldus die holistiese benadering. Die onderwyser moet die leerders blootstel aan "nuwe" kennis, maar moet ook bereid wees om deur die leerders blootgestel te word aan "nuwe" kennis, met ander woorde, hy moet die leerders leer, maar moet ook bereid wees om deur die leerders geleer te word. Die leerders moet ook medeverantwoordelikheid aanvaar vir hul eie ontwikkeling in die formele en informele opvoedingsituasie. Die gemeenskap moet deurentyd betrek word by die onderwysstelsel. In die lig hiervan het die holistiese benadering dus belangrike kurrikulumimplikasies.

Die krisis wat vandag in die formele onderwyssituasie bestaan, kan in 'n mate toegeskryf word daaraan dat die kennis wat die leerders by skole bekom, min of geen

gebruikswaarde in die samelewing (lewe) het nie. Deur 'n holistiese benadering te volg, kan grense binne die skool, tussen skool en skool en tussen die skool en die lewe mettertyd verdwyn omdat dit die doel van holistiese opvoeding is om die hele mens lewenslank op te voed.

In die volgende hoofstuk sal daar gekyk word na verskillende perspektiewe en modelle oor opvoeding en onderwys in Suid-Afrika. Daar sal veral gekyk word in watter mate die holistiese perspektief in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel erken en misken word. Die voorgestelde veranderings en alternatiewe vir die onderwysstelsel sal ook in die lig van die holistiese benadering geëvalueer word.

BIBLIOGRAFIE

Beukes, P. 1989. THE HOLISTIC SMUTS: A STUDY IN PERSONALITY. Cape Town: Human & Rousseau.

Blanckenberg, P.B. 1951. THE THOUGHTS OF GENERAL SMUTS. Cape Town: Juta & Co.

Fromm, E. 1975. MAN FOR HIMSELF: AN ENQUIRY INTO THE PSYCHOLOGY OF ETHICS. London: Routledge & Kegan Paul.

Haarhof, T.J. 1970. SMUTS THE HUMANIST. Oxford: Basil Blackwell.

Henderson, E.S. & Perry, G.W. 1981. CHANGE AND DEVELOPMENT IN SCHOOLS: CASE STUDIES IN THE MANAGEMENT OF SCHOOL-FOCUSED IN-SERVICE EDUCATION. London: MacGraw-Hill Book Co.

Holdstock, L. 1987. EDUCATION FOR A NEW NATION. Johannesburg: African Transpersonal Association.

Hope, S. 1987. The idea of holistic Man: An inquiry into the educational possibilities. M.Ed. Dissertation, University of Cape Town.

Hughes, E.J. 1965. EDUCATION IN WORLD PERSPECTIVE. New York: Harper & Row, Publishers.

Hunt, A. 1972. The Tyranny of Subjects. In Rubinstein, D. & Stoneman, C. EDUCATION FOR DEMOCRACY. Harmondsworth: Penguin Books.

Jacks, M.L. 1950. **TOTAL EDUCATION: A PLEA FOR SYNTHESIS**. London: Routledge & Kegan Paul.

Jansen, N. & Steinberg, S. 1991. **THEORETICAL APPROACHES TO COMMUNICATION**. Kenwyn: Juta & Co.

Krane, H.H. & Wright, G.H. 1972. **THE THIRD CULTURE A NEW EDUCATION: AN INTEGRATION OF TECHNOLOGY AND ART**. Melbourne: Melbourne Group, I.C.I.T.A.

Marks, J.R., Stoops, E. & King-Stoops, J. 1978. **HANDBOOK OF EDUCATIONAL SUPERVISION: A GUIDE FOR THE PRACTITIONER**. Boston: Allyn and Bacon.

Odendal, F.F. 1985. **H.A.T. VERKLARENDE HANDWOORDEBOEK VAN DIE AFRIKAANSE TAAL**. Johannesburg: Perskor Uitgewery.

Opie, F. 1990. **THE OUTDOOR CLASSROOM**. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Schreuder, D. 1994. *Some Thoughts on Strategic Positions for EEPPI in the Process of Educational Change and Reconstruction*. **EEPIDOC**. October.

Smuts, J.C. 1987. **HOLISM AND EVOLUTION**. London: Macmillan and Co.

Steyn, J.C. 1986. **Die realiteit en retoriek van multi-kulturele opvoeding in Brittanje**. In De Vries C.G., Basson A.J. en Steyn J.C. **AKTUELE TEMAS IN DIE FUNDAMENTELE OPVOEDKUNDE**. Durban: Butterworth.

STANDARD ENCYCLOPAEDIA OF SOUTHERN AFRICA. 1972. Vol.5. Cape Town: Nasau.

Tücker, J.L. & Cistone, P.J. 1991. *Global Perspectives for Teachers: An Urgent Priority.* **JOURNAL OF TEACHER EDUCATION**, Volume 42 Number 1. January - February: 3-10.

Van Wyk, A. 1991. *Suid-Afrika moet nie universiteite 'op modieuse altaar offer'.* **DIE BURGER**, 2 September.

Zigler, R. 1978. *The Holistic Paradigm in Educational Theory.* **EDUCATIONAL THEORY**, Vol. 28 No. 4. Fall: 318-326.

HOOFSUK 3**'N KRITIESE BESKOUING VAN DIE TRADISIONELE SUID-AFRIKAANSE
ONDERWYSSTELSEL IN DIE LIG VAN DIE HOLISTIESE MODEL**

	bladsy
3.1 INLEIDING	34
3.2 HISTORIESE WORTELS VAN SUID-AFRIKA SE ONDERWYSSTELSEL	35
3.3 HOOFKENMERKE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL	37
3.3.1 Gesegregeerde stelsel	37
3.3.1.1 Wette vir aparte onderwysvoorsiening	38
3.3.1.2 Fragmentasie in die onderwysstelsel	40
3.3.1.2.1 Verskillende onderwysdepartemente	41
3.3.2 'n Ongelyke onderwysstelsel	43
3.3.2.1 Dominasie en Paternalisme	46
3.4 DIE ONDERWYSKRISIS	47
3.4.1 Legitimiteitskrisis	48
3.4.2 Relevansiekrisis	50
3.4.3 Krisis in onderwysvoorsiening	52
3.5 ENKELE SPESIFIEKE POGINGS VAN DIE VOORMALIGE REGERING OM DIE ONDERWYSKRISIS OP TE LOS	52
3.5.1 Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing-Hoofondersoek na Onderwys, 1981	53
3.5.2 Die onderwysmodelle van 1990	53
3.5.3 Onderwysvernuwingstrategie: Bespekingsdokument (1991)	54
3.5.4 Die Onderwysvernuwingstrategie: Bestuursoplossings vir Onderwys in Suid-Afrika (1992)	54
3.6 ALTERNATIEWE ONDERWYS	55
3.6.1 African National Congress se bydrae (1991)	55
3.6.2 Die "National Education Policy Investigation" (1992)	56
3.6.3 "Peoples Education"	57
3.7 DIE "DRAFT WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING" (1994)	58
3.8 SAMEVATTING	59
BIBLIOGRAFIE	61

HOOFTUK 3

'N KRITIESE BESKOUING VAN DIE TRADISIONELE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL IN DIE LIG VAN DIE HOLISTIESE MODEL

Segregation of White and Coloured children in public schools has a detrimental effect upon Coloured Children. The impact is greater when it has the sanction of the Law therefore it has the tendency to retard the educational and mental development of Negro(black) children and to deprive them of some of the benefits they would receive in a racial(ly) integrated school system.

(Chief Justice Warren Brown vs Board of
Education, 1954)

3.1 INLEIDING

In hoofstuk 2 is die begrippe "holisme" en "holistiese onderwys en opvoeding" behandel om onder andere die besondere aard van die begrippe te beklemtoon en om die konsep van eenheid binne diversiteit toe te lig. In hierdie hoofstuk sal daar gefokus word op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel aangesien dit onmoontlik is om die moontlikhede van verandering te verken sonder 'n deeglike oorweging en ontleding van die onderwysstelsel wat van die apartheidsera geërf is.

Die onderwysstelsel bestaan binne 'n sosiale milieu, derhalwe moet die sosiale konteks waarbinne die stelsel funksioneer, ook onder die soeklig geplaas word. Aangesien ruimte dit nie toelaat om die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in sy geheel te ontleed nie, sal slegs die hoofkenmerke van die stelsel binne die breë sosiale konteks ontleed word.

Die onderwys verkeer tans in 'n krisis, daarom sal die krisis in die onderwys ook bespreek word. Daar word van die hipotese uitgegaan dat die onderwyskrisis ontstaan het as gevolg van die gebreke van die apartheidsonderwysstelsel en die onvermoë van die voormalige onderwysowerhede om die onderwys holisties te benader. Die holistiese benadering tot onderwys sal deurlopend voorgehou word as 'n moontlike uitweg of alternatief om die onderwyskrisis op te los. Die holistiese benadering tot

onderwys sal egter nie in detail in hierdie hoofstuk bespreek word nie.

Die tipe vrae wat in hierdie hoofstuk oorweeg sal word, is kortliks die volgende:

- Wat is die aard en doel van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel?
- Wat is die aard van die krisis in die onderwys?
- Watter pogings is reeds aangewend om die krisis op te los?
- Wat kan gedoen word om die krisis op te los?
- Wat is die plek van 'n holistiese benadering in die onderwysstelsel en in watter mate is daar voorsiening gemaak vir hierdie benadering in voorstelle vir die oplossing van die onderwyskrisis?

Daar sal in hierdie hoofstuk geprobeer word om hierdie vrae toe te lig. Om al hierdie aangeleenthede binne perspektief te plaas, is dit belangrik om van meet af daarop te let dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel nie heeltemal uniek is nie, maar dat dit 'n voortsetting is van denkrigtings rondom 'n onderwyspraktyk wat reeds eeue gelede in Europa ontstaan het. Die historiese ontwikkeling van die onderwysstelsel sal derhalwe kortliks onder die soeklig geplaas word.

3.2 HISTORIESE WORTELS VAN SUID-AFRIKA SE ONDERWYSSTELSE

In die neëntiende eeu, en selfs vroeër was formele onderwys in Europa oorwegend beperk tot akademiese opvoeding, wat deur baie kenners bestempel is as verwyderd van die praktyk. Hierdie akademiese denkmodel (paradigma) het na Suid-Afrika oorgeskuif met die vestiging van die Europeërs aan die suidpunt van Afrika.

Die verwydering tussen die akademiese opvoeding en die lewenspraktyk, wat kenmerkend van die Europese formele onderwys was, kan toegeskryf word aan die opkoms van industrialisasie en gepaardgaande kapitalisme. Winsbejag was die belangrikste aktiwiteit van die mens in daardie tydperk. Dit het gelei tot uitbuiting van die natuur en die werkersklas (Suchodolski 1972:142-143). Die omstandighede waaronder die mense geleef het, was uiters ongesond en was nie bevorderlik vir opvoeding deur die lewe nie. Die opvoedingstaak was derhalwe verwyderd van die alledaagse lewe en is toevertrou aan die skool. In die skool is die klasseverskille van

die samelewing beklemtoon deur akademiese opvoeding te beperk tot die kinders van die hoër stande. Die skool het die ongelykhede tussen die adel en die werkerstand gereflekteer en bevorder. Die gevolg is dat die skool ook dieselfde eienskappe van die neëntiende eeuse samelewing bevat het, naamlik ... *hierarchal, elitist, establishmentarian, static, closed, anti-democratic* ... (Rowe 1972:17).

Volgens die adel moes die opvoeding en onderwys van die werkersklas so swak as moontlik wees sodat hulle hul besondere plek in die samelewing kon inneem. Dié neëntiende-eeuse siening van die onderwys, wat beheer is deur die adel en waarin die werkersklas slegs aan die ontvangkant van onderwysvoorsiening was, is na die twintigste eeu oorgedra.

Sedert die ontstaansjare van die onderwysstelsel in Suid-Afrika was die akademiese denkmodel dominant in die formele skoolonderwys. Binne die Suid-Afrikaanse onderwysopset het daar mettertyd verskillende denkmodelle ontwikkel ten opsigte van formele skoolonderwys. Hierdie verskillende denkmodelle het ontwikkel om voorsiening te maak vir die veranderende behoeftes van die samelewing. De Vries *et al.* (1992:39) beweer dat die akademiese denkmodel oorheers en dat die skynbaar uitgediende denkmodel in 'n groot mate verantwoordelik is vir die beweerde mislukking van die skool as opvoedingsinstelling. Verder beweer hierdie skrywers dat die formele onderwysstelsel sedert sy ontstaansjare hier te lande onderhewig was aan politieke-ideologiese invloede. Die stelsel van gesegregeerde onderwysvoorsiening is 'n bewys van die invloed van die politieke invloed in formele onderwys.

Dit is belangrik om daarop te let dat gesegregeerde onderwysvoorsiening solank gelede as 1905 in Suid-Afrika begin het met die aanvaarding van die *School Board Act* deur Thomas Muir (Behr 1978:6). Met die bewindsoorname van die Nasionale Party in 1948 het die segregasie ten opsigte van onderwysvoorsiening tussen sogenaamde rassegroepe geweldig toegeneem tot voordeel van veral wittes en tot nadeel van die swartes. Dit is byna onmoontlik om in 'n werkstuk met so 'n beperkte omvang alle kenmerke van die apartheidsonderwysstelsel te bespreek, daarom sal volstaan word by 'n bespreking van die twee mees kenmerkende eienskappe, naamlik die gesegregeerdheid en die ongelykheid van die stelsel.

3.3 DIE HOOFKENMERKE VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

3.3.1 Gesegregeerde stelsel

In teenstelling met die segregasie (skeiding) wat in Europa op klasseverskille gebaseer was, was die segregasie in die apartheidsonderwysstelsel op sogenaamde rasseverskille gebaseer. Die skeiding op grond van rasseverskille was nie beperk tot die onderwysstelsel nie. Dit was, veral sedert 1948, kenmerkend van die sosiale konteks waarin die onderwysstelsel gefunksioneer het.

Met die instelling van apartheid is die onderwys veranker in die politieke beleid van rassesseiding. Die rasionaal vir onderwys was nie soseer gebaseer op opvoedkundige beginsels nie, maar is bepaal deur die politieke beleid van die regering van die dag. Die onderwys is in diens van die regering aangewend om die apartheidsbeleid aanvaarbaar te maak. Deur die beleid van die Christelike Nasionale-Onderwys (voortaan CNO-beleid) die amptelike beleid in die onderwys te maak, het die regering geprobeer om op 'n formele wyse geloofwaardigheid te gee aan sy apartheidsbeleid. Die CNO-beleid het in 'n groot mate die belange van die Afrikaner gedien en kan nie aanspraak maak op neutraliteit nie (vergelyk Behr en MacMillan 1966:56-57; Behr 1988:97-98; Christie 1991:173-175). Omdat die Afrikaner se nasionalisme deur die C.N.O.-beleid bevorder word, kan die beleid ook nie daarop aanspraak maak dat dit a-polities is nie.

Die hoofuitgangspunt van die CNO-beleid is om verskille te beklemtoon en om mense (rasse) van mekaar te skei. In 1948 het die Instituut vir Christelike Nasionale Onderwys dit duidelik gestel dat hulle gekant is teen vermenging van tale, kulture, gelowe en rasse (Christie 1991:174). Die CNO-beleid se beklemtoning van verskille het die basis geword van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Mercur (1992:6) beweer dat die Nasionale Party die CNO-beleid as 'n magtige wapen beskou het om skole van swartes en van wittes te gebruik ... *for conditioning pupils with racist ideas and exploitative attitudes*. Deur skoolonderwys wou hulle derhalwe die mense skep wat in die apartheidsamelewing hul besondere plek moes inneem.

Die CNO-beleid het segregasie in die hand gewerk en onderskeid tussen die bevolkingsgroepe beklemtoon. In die praktyk het dit meegebring dat onderwysvoorsiening in staatskole op 'n rassebasis geskied het, deur die skep van verskillende onderwysdepartemente vir die sogenaamde bevolkingsgroepe. Wetgewing is deurgevoer om onderwys apart te voorsien vir elke "afsonderlike groep". Dit is belangrik om hierdie wette net kortliks toe te lig.

3.3.1.1 Wette vir aparte onderwysvoorsiening

Die "Wet op Bantoe-Onderwys", nommer 47 van 1953 is die hoeksteen vir onderwysvoorsiening aan swart mense. Volgens Van den Berg (1983:7) was die hoofdoel van dié wet oënskynlik om die swartmens van kindsbeen af te leer dat gelykheid met die wittes nie vir hulle beskore is nie. Vir die wit mense is die beginsels van hul onderwys bepaal volgens die "Wet op Nasionale Onderwysbeleid", nommer 39 van 1967. Hierdie wet lê onder andere tien beginsels neer vir die onderwys in wit skole wat finansiële steun van die staat ontvang. Onderwys vir die sogenaamde "Kleurlinge" en "Indiërs" is voorsien volgens die "Wet op Onderwys vir Kleurlinge", nommer 47 van 1963 en "Wet op Indiëronderwys", nommer 61 van 1965 onderskeidelik (Ruperti 1974:43-44).

Die verdeeldheid in die onderwysstelsel is sedert 1983 selfs ingeskryf in die grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. As gevolg hiervan is onderwysvoorsiening ná 1983 in kompartemente verdeel omdat dit deur die grondwet afdwingbaar was. Dit was daarna duidelik dat fundamentele verandering in die onderwys afgehang het van fundamentele verandering op politieke gebied. Die politiek en onderwys was op alle vlakke aanmekaar verbind en onderwys vir sogenaamde "blankes", "Kleurlinge" en "Indiërs" is as 'n "eie saak" beskou. Swart mense is volgens hierdie grondwet nie as 'n bevolkingsgroep (of kultuurgroep) geklassifiseer nie. Hul onderwys is as 'n "algemene saak" beskou en is direk deur die Minister van Onderwys en Opleiding beheer (Onderwysrealiteite in S.A. 1992:1-3).

Die persepsie dat onderwys as 'n "eie saak" beskou word, neem as vertrekpunt dat die noue verband wat daar bestaan tussen kultuur en opvoeding, en daarom moet elke

kultuurgroep aparte onderwys geniet. De Vries et al. (1992:42) beweer dat die kultuureie onderwys dikwels as rookskerm dien vir rassediskriminasie. Hulle beweer verder dat die oorbeklemtoning van monokulturalisme deur die polities-regsgesindes aan die kant van die wittes as 'n vorm van regse verset beskou kan word. Wanneer kultuurverskille die basis vorm vir onderwysvoorsiening, kan dit lei tot die veronderstelling dat daar verskillende soorte opvoeding moet wees vir die verskillende kultuurgroepe. Verskille tussen mense van dieselfde land word dan beklemtoon ten koste van die gemeenskaplikhede wat daar tussen die kultuurgroepe bestaan. Bruin en swart kinders word as gevolg van kulturele verskille byvoorbeeld nie op 'n gelyke basis toegelaat binne die departement wat onderwys aan wittes voorsien nie. Hongare, Duitsers, Grieke, Pole en Portugese word vrylik toegelaat tot wit staatskole, niteenstaande die kulturele verskille tussen al hierdie groepe. Dit wil dus voorkom asof die verskilpunt nie sodanig kultuur is nie, maar dat ras die belangrikste faktor vir skeiding is.

Hierdie wette waarvolgens onderwys voorsien is aan "afsonderlike bevolkingsgroepe" het bepaalde negatiewe gevolge gehad. Die beklemtoning van een kultuur ten koste van die ander kulture en ten koste van die gemeenskaplike kultuur wat in 'n land bestaan of wat geskep kan word, is in stryd met die holistiese benadering tot kultuurdiversiteit. Holisme erken die bestaansreg van verskillende kulture, maar dan moet die kulture nie geïsoleerd van mekaar ontwikkel nie. Alexander (1993:13-14) beweer dat daar mobiliteit tussen kulture moet wees. Hy beweer verder dat die kulture ook moet ontwikkel as deel van die groter eenheidskultuur (of kernkultuur) wat lede van verskillende kultuurgroepe een nasie maak. Hoewel daar verskille tussen kultuurgroepe in Suid-Afrika is (praat verskillende tale, het verskillende gelowe en tradisies), is daar volgens hom geen rede waarom Suid-Afrikaners nie kan bou aan 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse kultuur nie. Van Schalkwyk (1990:263) beweer dat daar talle faktore is wat 'n eenheidskultuur moontlik maak, byvoorbeeld Suid-Afrikaners deel dieselfde geografiese gebied; hulle deel in 'n gemeenskaplike ekonomie en ly saam tydens ekonomiese insinking en maatskaplike probleme; die meeste Suid-Afrikaners is ook vertrouwd met sommige van die amptelike tale. Deur die gemeenskaplikheid te beklemtoon en diversiteit te erken, kan Suid-Afrikaners hul vrese vir en wantroue teenoor mekaar verloor en hul interafhanklikheid besef.

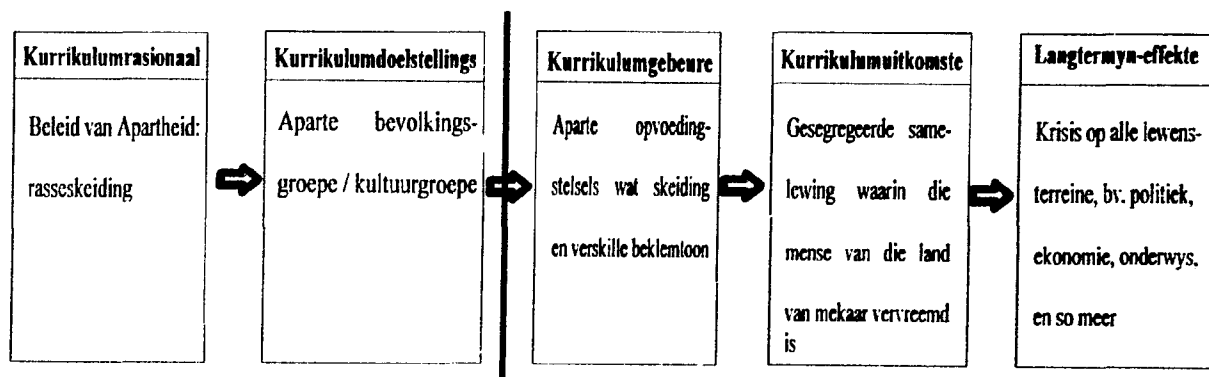
Alle Suid-Afrikaners is afhanklik van mekaar en elkeen kan 'n besondere bydrae lewer tot die land. Dit is dus belangrik dat alle sektore van die bevolking mekaar moet probeer verstaan deur meer verdraagsaam teenoor mekaar te wees. Alexander (1993:13-14) beweer dat, indien Suid-Afrikaners 'n kernkultuur kan ontwikkel, kultuur nie langer gehanteer sal word as iets wat van een geslag na 'n ander geslag oorgedra word nie (en waarby ander mense uitgesluit word), maar dan word kultuur beskou as 'n proses wat aanhoudend aan die groei en ontwikkel is.

Die gesegregeerdheid op onderwysgebied het ook aanleiding tot fragmentasie in die onderwys. Dit het tot gevolg gehad dat Suid-Afrikaners se onderwys in aparte kompartemente aangebied was. Die fragmentasie in die onderwysbeleid sal vervolgens bespreek word.

3.3.1.2 Fragmentasie in die onderwysstelsel

Volgens die stelsel van apartheid is groepsbelange bo landsbelange gestel en was die rasionaal vir die onderwysstelsel gebaseer op die uitkomst wat die beleid van apartheid ten doel gehad het, naamlik wit superioriteit en swart minderwaardigheid. Die kurrikulumuitkomst is direk beïnvloed deur die breë rasionaal van skeiding wat die basis was van die voormalige regering se amptelike beleid. Die impak van skeiding (apartheid) op die totale kurrikulum kan as volg skematies voorgestel word:

TABEL 3.1: INVLOED VAN APARTHEIDSBELEID OP DIE KURRIKULUM



(eie voorstelling)

Tabel 3.1 is 'n poging om aan te dui dat gesegregeerdheid die hele onderwysstelsel op makro-, meso- en mikrovlak beïnvloed. Op makrovlak val die klem op die politieke beleid van die voormalige regering, wat as rasionaal gedien het vir die

Stellenbosch University <http://scholar.sun.ac.za>

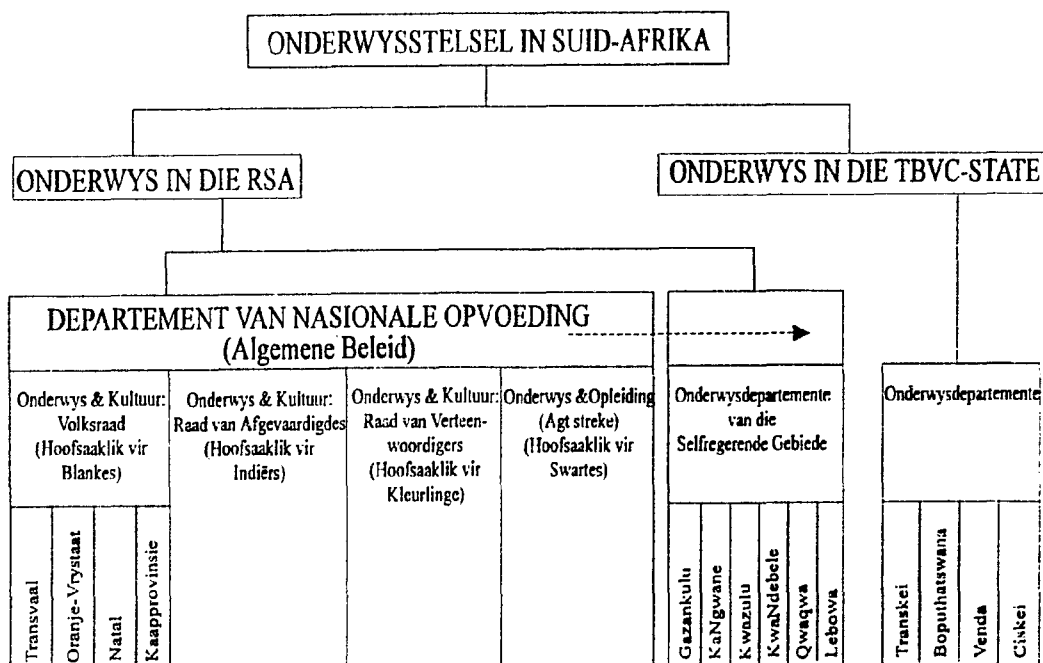
onderwysvoorsienig. Op mesovlak val die klem op die rol wat die topstruktuur van inrigtings speel ten opsigte van die implementering van die onderwysbeleid. Op hierdie vlak is die rol van die skoolhoof van kardinale belang en kan hy die regering se beleid bevorder deur toe te sien dat die kurrikula wat die regering na die skole deurgegee het, onveranderd geïmplementeer word. Carl *et al.* (1988:9) beweer dat die skoolhoof die gesag beklee om vernuwingsaksies (of verandering) in die skool óf af te keur óf te bevorder óf te rem óf aan te moedig óf te ontmoedig. Hierdie magposisie van die skoolhoof laat min ruimte vir die onderwyser se deelname aan besluitneming oor die kurrikulum of die implementering daarvan. Dit is egter op die mikrovlak (in die klaskamerpraktyk) dat die onderwyser in 'n hoër mate kan deelneem aan die wyse waarop die kurrikulum geïmplementeer word. (Die mikrovlak van onderwys sal in hoofstuk 4 in meer besonderhede behandel word.)

In hierdie hoofstuk word slegs aandag geskenk aan die fragmentering op die makrovlak van die onderwysstelsel. Die fragmentering op departementele vlak sal as vertrekpunt geneem word vir die verdere bespreking.

3.3.1.2.1 Verskillende Onderwysdepartemente

Suid-Afrika was teen 1991 belas met die hoë getal van 18 departemente wat onderwys aan die Suid-Afrikaanse gemeenskap moes voorsien (Education Realities in South Africa 1991:6). Die gefragmenteerde onderwysstelsel kan as volg skematies voorgestel word:

TABEL 3.2: DIE GEFRAGMENTEERDE APARTHEIDSONDERWYSSTELSEL



Die voorafgaande tabel (3.2) toon duidelik die kompartemente waarin die departemente van onderwys gedeel was. Hierdie departemente is hoofsaaklik ingedeel op grond van "ras", etnisiteit en in 'n minder mate volgens geografiese gebied. Daar was min mobiliteit ingebou tussen die departemente in die breë stelsel en derhalwe was daar min kontak tussen die onderskeie departemente.

Dit is nie slegs departemente wat van mekaar verwyder was nie. Deur die gesegregeerdheid van die onderwysstelsel was die kinders van Suid-Afrika deurentyd bewus gemaak van sogenaamde rasseverskille. Die kinders was derhalwe van mekaar vervreem en wel in so 'n mate dat Hartsthorpe (1989:5) hulle al beskryf het as ... *creatures of two worlds in the same country*. Deur die aparte departemente van onderwys was daar gepoog om afsonderlik te voldoen aan alle kinders se onderwysbehoefte. Daar was min aandag gegee aan die waardes en onderwysbehoefte wat van gemeenskaplike aard is.

As gevolg van die fragmentering in die onderwysstelsel was elke onderwysdepartement geïsoleerd van die ander. Dit het by die apartheidsstelsel gepas wat ten doel gehad het om "bevolkingsgroepe" apart te hou. Die onderwys het dinamika en kapasiteit om verandering te inisieer, verloor as gevolg van die negatiewe invloed van die politiek in die onderwys. Tydens die apartheidsere het onderwys slegs 'n agent vir die implementering van 'n politieke beleid geword (Christie 1991:141). Daardeur het onderwys die futuristiese karakter (wat so belangrik in holistiese benadering is) verloor en leerders eerder opgevoed om net by die apartheidstrukture in te pas. Die doel van onderwys was dan om mense op te lei om in die bestaande strukture te pas en nie om die strukture te bevraagteken en te verander nie. Indien onderwys gebruik word in diens van 'n bepaalde politieke ideologie wat konserwatief van aard is, kan die onderwys uit pas raak met veranderinge wat in die breë gemeenskap plaasvind.

Veranderinge vind gedurig in alle fasette van die lewe plaas, vanaf die gesin, sosiale instansies, die industrie tot by die komplekse burokrasie van die staat. Om tred te hou

met hierdie veranderinge (en om self verandering te inisieer), behoort die onderwysstelsel radikaal te breek met 'n eng eensydige benadering tot opvoeding (en onderwys), sodat 'n breë visie ontwikkel word om die land en sy mense in totaliteit te bedien. Dit kan moontlik bereik word indien onderwysbehoefte holisties benader word. So 'n holistiese perspektief moet gepaard gaan met die beginsel van lewenslange opvoeding sodat nuwe uitdagings gedurig gehanteer en selfs geskep word. 'n Holistiese benadering kan tot gevolg hê dat uitdagings en struikelblokke in hul geheel beskou word en dat metodes geskep word om hulle te hanteer. (In hoofstuk 4 sal die holistiese benadering in die onderwys in meer besonderhede bespreek word.)

Hoewel die gesegregeerdheid van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n groot bydrae gelewer het tot die huidige onderwyskrisis in die land, het die ongelykheid wat in die stelsel ontwikkel het, moontlik net so 'n groot bydrae gelewer tot die krisis. Die ongelykhede wat kenmerkend was van die apartheidonderwysstelsel, word vervolgens bespreek.

3.3.2 'n Ongelyke onderwysstelsel

Aangesien die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel deel is van 'n groter sisteem van menslike bedrywighede, kan dit nie in isolasie geëvalueer word nie. Aparte departemente van onderwys en aparte skole was deel van 'n ... *overall plan for social, economic and political development of apartheid* (Christie 1991:141). Die onderwys was in diens van dié plan gebruik om mense bewus te maak van verskille en skeiding, wat in die samelewing deur wetgewing afgedwing is. As gevolg van hierdie noue band wat daar bestaan het tussen 'n outoritêre, ongelyke en gesegregeerde onderwysstelsel en die apartheidstaat is die ongelykhede wat in die samelewing bestaan het, in die onderwysstelsel gereflekteer.

Die belangrikste gebiede waarop ongelykhede van die samelewing gemanifesteer was in die apartheidonderwys, is volgens Ashley (1990:8) die volgende:

- die per capitabesteding aan leerlinge;

- die onderwysers se kwalifikasies;
- die onderwyser-leerling-verhouding;
- voorsiening van skoolgeboue;
- klaskamers en toerusting;
- die uitvalsyfer; en
- inskrywings van studente by tersiêre inrigtings.

Alhoewel al hierdie gebiede van ongelykheid belangrik is, ontbreek die ruimte om in meer besonderhede op almal in te gaan. Aangesien die bedrag geld wat 'n regering bereid is om aan die opvoeding van sy burgers te bestee, in groot mate as 'n aanduiding beskou kan word van die waarde wat die owerhede aan opvoeding heg, sal die verskil ten opsigte van die per capitabesteding aan leerlinge uitgesonder word om die ongelykheid te illustreer. Die tabel wat volg, toon die verskille in die per capitabesteding aan alle swart groepe in vergelyking met die besteding aan wittes.

TABEL 3.3: DIE PER CAPITA BESTEDING AAN LEERLINGE VOLGENS RAS

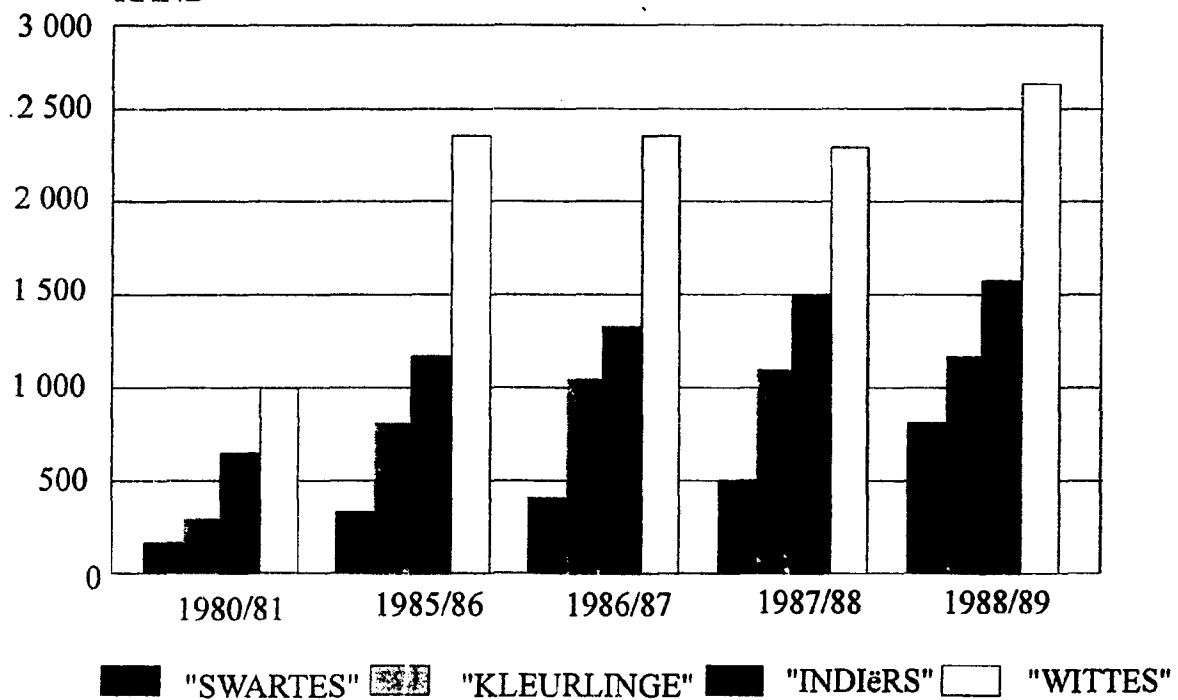
	"SWARTES"		"KLEURLINGE"		"INDIËRS"		"WITTES"
	Pe : Kapita Uitgawe (P.K.U.)	% van Wit P.K.U.	P.K.U.	% van Wit P.K.U.	P.K.U.	% van Wit P.K.U.	P.K.U.
1971-1972	25,31	5,5	94,91	20,5	124,40	27,0	461,00
1974-5	39,53	6,5	125,53	20,7	170,94	28,3	605,00
1975-6	41,80	6,5	139,62	21,7	189,53	29,4	644,00
1976-7	48,55	7,5	157,59	24,5	219,96	34,2	654,00
1978-9	71,28	9,8	225,54	31,2	357,15	49,3	724,00
1979-80	91,29	7,8	234,00	20,0	389,66	33,3	1 169,00

(aangepas uit Pillay 1984:2)

Tabel 3.3 toon die ongelykheid in die per capita besteding aan leerlinge volgens

rassaklassifikasie tot 1980. Hoewel daar jonger statistiek oor die per capitabesteding bestaan, is hierdie tabel gekies omdat dit baie duidelik die verskille uitbeeld. Sedert 1980 was daar 'n verbetering te bespeur in die verhouding waarvolgens geld bestee is aan wit en swart leerlinge. Die toename en verskil in die bedrag wat begroot is vir elke kind volgens die "bevolkingsgroep" oor 'n tydperk van 10 jaar, kan as volg voorgestel word:

TABEL 3.4: UITGAWE PER LEERLING BEGROOT - 1980-1989
RAND



(aangepas uit Ashley 1990:9)

Hierdie verbetering in die bedrag wat jaarliks begroot is, is in 'n groot mate van statistiese belang, want die agterstande wat oor die jare opgebou is in swart onderwys, is so groot dat so 'n evolusionêre gelykstelling nie kan voldoen aan die verwagtinge van swart mense nie. Om swart onderwys kwantitatief uit te bou deur slegs die materiële behoeftes aan te spreek, sal nie spoedige resultate lewer solank die rasionaal van ongelykheid in die onderwys voortbestaan nie.

Solank as wat die ongelykhede bestaan, sal wedersydse aanvaarding deur Suid-Afrikaners bemoeilik word. Die verskille wat in die stelsel ingebou is, kan die indruk

skep dat daar fundamentele verskille bestaan tussen die mense wat deur die stelsel bedien moes word. Dit het eenheid in Suid-Afrika teengewerk en die ontstaan van 'n nuwe Suid-Afrikaanse nasie vertraag.

'n Revolusionêre breuk met die ou stelsel is moontlik indien die holistiese benadering tot onderwys en opvoeding gevolg word. Alle belanghebbers in die onderwys en opvoeding van alle Suid-Afrikaners behoort eerstens te aanvaar dat die belange van die land en sy mense in geheel belangriker is as die belange van enige afsonderlike groep of individu. Hierdie holistiese siening van die Suid-Afrikaanse bevolking kan volgens Van Schalkwyk (1990:263) daartoe bydra dat die verskillende groepe in die samelewing saamwerk tot voordeel van die land en sy mense in geheel. Elke groep wat deel vorm van die geheel, sal dan ook baat by die ontwikkeling van die land. Dit is belangrik dat die groepe (dele) ook ontwikkel, want daardeur versterk dit die hele land (geheel). Daar moet 'n harmonieuse wisselwerking bestaan tussen die groepe sodat daar nie konflik is tussen groepbelange en die belange van die land in sy geheel nie. Deur die holistiese benadering te volg, kan daar nuwe groei en ontwikkeling in Suid-Afrika ontstaan. Beukes (1990:106) beweer dat die krag wat momentum gee aan groei en ontwikkeling, holisme is wat die ontwikkeling van die dele ter wille van die geheel beklemtoon.

Die konsep van ongelykheid tussen sogenaamde bevolkingsgroepe het gepaard gegaan met wit dominasie en paternalisme. Hierdie aspekte sal vervolgens bespreek word.

3.3.2.1 Dominasie en paternalisme

In die apartheids tydperk het die wittes nie slegs algehele beheer gehad oor onderwysvoorsiening nie, maar hulle het ook totale beheer gehad oor die beplanning van die "amptelike" kurrikulum. Swart mense was slegs aan die ontvangkant van 'n onderwysstelsel wat volgens Mncwabe (1991:20) in 'n groot mate irrelevant was vir swart mense se aspirasies. Die aspirasies van die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking (swartes) was dus ondergeskik aan die aspirasies van die minderheid

(wittes).

Die apartheidsonderwysstelsel het in 'n groot mate misluk om wittes permanent te bevoordeel en swartes permanent te benadeel. Onderwys vir wittes het in so 'n mate versadig geword dat talle skole moes sluit en onderwysers afgedank moes word (Streek 1992:1). Wat onderwys vir swartes betref, het die apartheidsonderwysstelsel nie daarin geslaag om die swartes heeltemal te indoktrineer om hul minderwaardige posisie in die samelewing te aanvaar nie. Sedert die leerlinge se opstand in 1976 was skole die plekke waarvandaan die stryd teen apartheid voortgesit is. Skole is sedert 1976 as plekke van stryd (*sites of struggle*) beskou (Ashley 1990:22,25). Die verwerping van die apartheidsonderwysstelsel deur veral die swartes en die onvermoë van die onderwysstelsel om te voorsien in die ekonomiese behoeftes van die land, het die onderwys in 'n krisis laat beland. Die onderwyskrisis raak byna alle fasette van die Suid-Afrikaanse samelewing en kan in 'n tesis met 'n beperkte omvang nie in detail bespreek word nie. Daar sal volstaan word by die omlýning van slegs die belangrikste areas waarin die krisis gemanifesteer word.

3.4 DIE ONDERWYSKRISIS

Die inwoners van Suid-Afrika is interafhanklik op byna alle lewensterreine. Die onderwysstelsel het nie voorsiening gemaak vir hierdie interafhanklikheid nie en voldoen gevolglik nie aan die verwagtinge van die van alle Suid-Afrikaners nie. Sommige groepe het die onderwysstelsel verwerp terwyl ander weer die relevansie van die onderwysstelsel bevraagteken het. Dit het tot gevolg gehad dat daar 'n krisis in die onderwys ontstaan het.

Die interafhanklikheid van groepe in Suid-Afrika het tot gevolg dat die krisis in die Suid-Afrikaanse onderwys die totale bevolking raak. Die onderwysproblematiek is deel van die sosio-ekonomiese en politieke-ideologiese krisis wat in Suid-Afrika voorgekom het en moet teen daardie agtergrond beskou word (De Vries et al. 1992:5).

Die onderwyskrisis het basies drie fasette, naamlik:

3.4.1 'n legitimeitskrisis;

3.4.2 'n relevansiekrisis; en

3.4.3 'n voorsieningskrisis.

Daar is ander kritici wat meer fasette geïdentifiseer het. Sonn (1994:11) byvoorbeeld beskou die gebrek aan legimiteit, rassefragmentasie, gebrek aan koördinerings en materiële verwaarloosing (*neglect*) as die vier belangrikste aspekte van die onderwyskrisis. Aangesien hierdie vier fasette van die onderwyskrisis, wat deur Sonn beklemtoon word, in 'n groot mate ooreenstem met die drie fasette wat eerste gelys is, sal die bespreking in hierdie hoofstuk aan die hand van die drie fasette in die lys geskied. Die drie fasette sal ook behandel word in die volgorde waarin hulle in die lys verskyn.

3.4.1 Legitimeitskrisis

Die legitimeitskrisis is gesetel in die verwerping van 'n apartheidsonderwysstelsel, wat gebaseer was op 'n etniese grondslag, deur die meerderheid van die Suid-Afrikaanse bevolking. Daar was 'n in afkeur en wantroue teenoor die gesegregeerde en ongelyke onderwysstelsel. Die stryd teen verdeeldheid, ongelykheid en diskriminasie in die onderwys is deel van 'n totale verwerping van separatisme, ongelykheid en diskriminasie wat in die Suid-Afrikaanse samelewing voorgekom het. Die stryd in die onderwys was volgens Christie (1991:254) 'n stryd teen die hele regeringsbeleid van apartheid. Daar was oproepe soos *liberation now, education later* wat duidelik uitbeeld dat dit nie slegs 'n geveg teen ongelyke onderwys was nie, maar teen die Staat wat daarvoor verantwoordelik gehou was. Die voormalige regering se kragdadige optrede teen diegene wat geprobeer het om "Bantoe-onderwys" omver te werp, het die ongelykhede in die hele politieke stelsel in die land nog duideliker na vore laat kom (Nasson en Samuel 1990:17). Die omvang van die konflik in Suid-Afrika is ook duidelik geïllustreer deur die gewelddadige wyse waarop die veiligheidsmagte opgetree het om die onderwysbeleid af te dwing. Die onwrikbare wyse waarop die studente, leerlinge, werkers, onderwysers, predikante en ouers

bereid was om vir hul regte te veg, het die verwerping van die stelsel ook duidelik gemaak.

Kallaway (1990:20) beweer dat die opstande en die regering se optrede bewys het dat 'n militêre oplossing nie oor die lang termyn in Suid-Afrika sal werk nie. Die regering was dus genoodsaak om teen 1980 inisiatiewe van stapel te stuur om die konflik in die onderwys te ontloot en om relevante oplossings te vind. Die Botha-regering het met 'n totale strategie begin om die hele samelewing se probleme aan te spreek. As deel van die totale strategie is 'n kommissie (RGN - Hoofondersoek na die Onderwys, 1981) aangestel om die onderwys in Suid-Afrika te ondersoek en om aanbevelings te maak. Nog voordat die kommissie sy verslag gelewer het, het die regering in beginsel aanvaar dat daar 'n soort unitêre onderwysstelsel vir alle Suid-Afrikaners moet wees. Hoewel die regering beperkte eenheid in gedagte gehad het, het dit tog die klimaat geskep vir die ontwikkeling van 'n nuwe persepsie oor die onderwys, naamlik die persepsie van 'n eenheidsonderwysstelsel vir alle Suid-Afrikaners.

Heese en Badenhorst (1992:55) beweer dat die legitimeitskrisis alle fasette van die apartheidsonderwysstelsel ingesluit het. Hulle is verder van mening dat die stelsel in geheel bevraagteken is sover dit doelstellings, metodes, inhoud, ideologiese basis, standaarde, regverdigheid, gehalte van die personeel en die strukture betref. Met die verkiesing van die Regering van Nasionale Eenheid (1994) is die apartheidsregering wettiglik beeindig, maar die gevolge van die apartheidstelsel is nog steeds baie prominent in die wyse waarop onderwys in die praktyk bedryf word. Die wantroue wat daar in die voormalige regering se onderwysstelsel was, is deur die huidige regering geërf. Hoewel die ideologie van die nuwe regering aanvaarbaar vir die meerderheid van die bevolking is, is die legitimeitskrisis ten opsigte van die onderwys nog nie heeltemal opgelos nie.

Die huidige regering (1994) is besig om op 'n demokratiese wyse 'n nuwe model vir onderwys te ontwikkel wat beoog om tot voordeel van alle mense in Suid-Afrika te

wees, en wat moontlik die legitimeitskrisis en die hele onderwyskrisis kan oplos. (Die nuwe regering se plan sal vollediger in hoofstuk 4 behandel word.)

Die legitimeitskrisis het in 'n groot mate bygedra het tot die ontwikkeling van nuwe onderwysstrategieë by die voormalige regering. Ook die besef dat die onderwys wat aan alle "bevolkingsgroepe" voorsien is in 'n groot mate irrelevant geword het, het die voormalige regering se optrede in 'n groot mate beïnvloed. Die relevansie van die onderwys is 'n essensiële aspek van die onderwyskrisis en word vervolgens kortliks onder die soeklig geplaas.

3.4.2 Relevansiekrisis

Die relevansiekrisis het ontstaan omdat die akademiesgeoriënteerde onderwys te min aandag gee aan die ontwikkeling van praktiese vaardighede en kritiese denke. De Vries et al. (1992:5) beweer dat daar 'n persepsie in verskillende sektore van die samelewing bestaan dat die onderwys nie die komplekse realiteite van die samelewing verreken nie. Die onderwys slaag derhalwe nie daarin om alle mense in Suid-Afrika toe te rus met die nodige vaardighede om enersyds in die land se mannekragbehoefte te voorsien en andersyds Suid-Afrikaners toe te rus om die uitdagings vir die bou van 'n "nuwe Suid-Afrika" te bemeester nie.

Suid-Afrika het wel 'n oorskot mannekrag, maar hulle is nie almal deur die onderwysstelsel toegerus met die vaardighede om hoëvlakgeskoolde arbeid te verrig nie. Sommige skoolverlaters is selfs nie eens opleibaar vir 'n hoëvlakberoep nie omdat daar te min loopbaangerigte onderwys in Suid-Afrikaanse skole plaasvind. Volgens die Sunday Times (1992:18) lewer Suid-Afrika ... *some of the worst-educated children* ... op die vasteland van Afrika. Thomas (1991:21) waarsku dat, indien skoolverlaters nie vir die arbeidsmark voorberei word nie, die onderwys slegs meer werkloses sal oplewer en daardeur die arbeidskrisis van die land sal verhoog. Hy pleit voorts dat die onderwys nie slegs mense moet lewer om in diens geneem te word nie, maar wat toegerus is met die entrepreneursvaardighede om self werk te skep.

Om die taak van opleiding suksesvol uit te voer, moet veral die sakesektor saam met onderwysowerhede die enorme taak aanpak.

Die behoeftes van die individu moet ook in die onderwys aangespreek word en nie slegs die behoeftes van die gemeenskap nie. Daar moet 'n balans tussen die twee gehandhaaf word. Relevante onderwys is dus nie slegs onderwys vir 'n betrokke loopbaan nie, maar dit is ook onderwys waarbinne die volle potensiaal van die individu gerealiseer kan word.

Landman (soos aangehaal deur De Vries et al. 1992:16) beweer dat beroepsgerigte onderwys slegs relevant is indien die beroep waarop dit gerig is, wel bestaan. Hierdie is 'n beperkte siening wat waarborg vir die toekoms wil hê. Indien opvoeding getrou is aan sy wese, naamlik dat dit op verandering dui, kan daar nie só 'n beperking op relevansie geplaas word nie. 'n Ware relevante en futuristiese onderwysstelsel kan die leerders toerus met die nodige vaardighede om selfs 'n onbekende beroep in die toekoms (self) te kan skep. As opvoeding nie daardie dinamika toon nie, sal daar min word van Suid-Afrikaners se skeppingsvermoë.

Buckland (1982:169) beweer dat Suid-Afrika se mannekragbehoefte nie op natuurlik wyse ontstaan het nie. Dit is in 'n groot mate geskep deur die apartheidsregering omdat opgeleide swart mense as 'n bedreiging beskou is vir wit werkers. Volgens hom was daar in 1951 byvoorbeeld 3476 swartes ingeskryf by tegniese kolleges wat in 1966 tot nul gedaal het as gevolg van die beperkinge wat die regering op swart studente geplaas het. As gevolg hiervan het swartes hoofsaaklik 'n akademiese onderwys ontvang wat hulle nie gereed gemaak het vir 'n beroep nie.

Die irrelevante onderwys van veral swartes het daartoe gelei dat die regering nie veel terugontvang vir die geld wat aan onderwysvoorsiening bestee word nie; met ander woorde, die lae kwaliteit persone wat deur die onderwysstelsel gelewer word, is nie 'n ware refleksie van die hoeveelheid geld wat bestee word aan onderwys nie. Volgens die Sunday Times (1992:18) bestee Suid-Afrika 'n groot persentasie van sy

inkomste aan onderwys. Nieteenstaande hierdie feit het die gebrek aan ekonomiese groei en die agterstande wat histories in swart onderwys ontstaan het, die regering in 'n onbenydenswaardige posisie geplaas sodat hy nie die vermoë het om vanuit sy eie fondse die agterstande uit te wis nie. Dit het gelei tot 'n krisis in onderwysvoorsiening.

3.4.3 'Krisis in onderwysvoorsiening

Hierdie onderwerp is reeds aangespreek in 3.3.2 en daarom sal dit nie weer bespreek word nie. Saam met hierdie krisis moet die krisis van regstelling ook aangespreek word. Dit is nie voldoende om net meer van dieselfde tipe onderwys aan leerders te voorsien nie. O'Connell (1991: 10) beweer dat die agterstande en ongelykhede van die verlede moet aangespreek word, sodat elke Suid-Afrikaner die geleentheid sal kry om deel te neem aan die ontwikkeling van onderwys.

Die eerste wetenskaplike ondersoek oor die onderwys in Suid-Afrika het van die voormalige regering self gekom. Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (voortaan RGN) is genader om 'n omvangryke ondersoek te loods, wat alle vlakke (vanaf pre-primêr tot tersiêr) insluit (Human Science Research Council 1981:i). Dit was 'n poging om die onderwyskrisis op 'n geordende wyse aan te pak.

3.5 ENKELE SPESIFIEKE POGINGS VAN DIE VOORMALIGE REGERING OM DIE ONDERWYSKRISIS OP TE LOS

Aangesien die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing - Hoofondersoek na die Onderwys (1981) vir die doel van hierdie tesis as die basis van alle regeringsplanne tot en met 1993 dien, sal hierdie verslag eerstens kortliks behandel word.

3.5.1 Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing - Hoofondersoek na die Onderwys, 1981

Die voormalige regering het 'n RGN-ondersoekkommissie in 1981 aangestel om alle fasette van die onderwys in Suid-Afrika te ondersoek. Die kommissie het na twaalf maande elf beginsels vir onderwys in die Republiek van Suid-Afrika as basis vir die onderwysstelsel voorgelê (HSRC 1981:ix-x). Die geheel (alle inwoners van die land) word in hierdie dokument beklemtoon, wat 'n voorvereiste vir 'n holistiese benadering tot onderwys en opvoeding is. Ook is die beginsel aanvaar dat gemeenskaplikheid sowel as verskille erken moet word. In die holistiese benadering word die gemeenskaplikheid (geheel) as die belangrikste beskou en die diversiteit (dele) word net erken in hul wisselwerking met die geheel.

Vryheid van keuse en die behoeftes van die individu en haar gemeenskap is ook as beginsels deur die kommissie aanvaar. Die ander beginsel wat ook ooreenstem met holisme is die aanvaarding van die belangrikheid van samewerking tussen die formele, informele en nie-formele aspekte van opvoeding, asook die beklemtoning van die deelname van die hele gemeenskap aan onderwysvoorsiening. Die regering het beklemtoon dat die onderwys van wittes slegs deur wittes beheer moes word (Engelbrecht 1992:503). Die regering se reaksie het duidelik getoon dat hulle nie bereid was om op daardie stadium weg te beweeg van die beleid van skeiding nie.

In 1990 het die regering met 'n voorstel vir onderwysmodelle (A,B,C) vorendag gekom vir verandering van wit skole. Dit was nog 'n poging van die voormalige regering om die onderwyskrisis die hoof te bied.

3.5.2 Die onderwysmodelle van 1990

In 1990 het Clase, die minister van Onderwys en Kultuur (Administrasie: Volksraad) aangekondig dat wit regeringskole vanaf 1991 swart leerlinge sou toelaat indien die wit ouers ten gunste daarvan stem (Esterhuyse, Morris en Isaacs 1990:1). Hy het drie

onderwysmodelle (A, B, C) voorgehou vir die moontlike omskakeling van gewone openbare wit skole na een van die volgende bykomende modelle:

- 'n private skool wat na sluiting van die openbare gewone skool in dieselfde geskiedkundige bedryf word (model A);
- 'n openbare gewone skool wat binne die bepalinge van die Grondwet sy eie toelatingsbeleid bepaal (model B); en
- 'n openbare gewone skool wat tot 'n staatsondersteunde skool verklaar word (model C) (Inligtingsdokument 1990:1).

Die Minister het in die inleiding van die inligtingstuk dit duidelik gestel dat ... *die bestaande skoolstelsel ... bly voortbestaan* (Inligtingsdokument 1990:1). Hierdie beklemtoning van verskille is in stryd met die holistiese benadering wat eenheid beklemtoon en is dus nie aanvaarbaar in 'n holistiese benadering nie.

In 1991 het die voormalige regering geprobeer om die inisiatief in die onderwys te behou deur 'n Besprekingsdokument oor 'n Onderwysvernuwingstrategie te publiseer.

3.5.3 Onderwysvernuwingstrategie: Besprekingsdokument (1991)

Hierdie dokument was nie 'n beleidsdokument nie, maar moes net as 'n riglyn dien vir bespreking vir alle belanghebbende in die onderwys. Die Onderwysvernuwingstrategie - Besprekingsdokument (voortaan OVS-Besprekingsdokument) (1991:22-25) beklemtoon eenheid en diversiteit en beweer dat eenheid nie ten koste van diversiteit moet ontwikkel nie. Die beklemtoning van diversiteit in hierdie dokument stem nie ooreen met die holistiese benaderings tot diversiteit nie. In die holistiese benadering word die eenheid hoër geag as die dele waaruit dit saamgestel is.

3.5.4 Die Onderwysvernuwingstrategie: Bestuursoplossings vir Onderwys in Suid-Afrika (1992)

In 1992 het nog 'n dokument verskyn, naamlik die *Onderwysvernuwingstrategie*:

Bestuursoplossings vir Onderwys in Suid-Afrika (voortaan OVS 1992). Dit kan beskou word as 'n dokument wat die voormalige regering se toekomsvisie oor die onderwys uitgespel het.

Die kritiek wat uitgespreek is ten opsigte van die OVS-Besprekingsdokument(1991) is ook geldig ten opsigte van hierdie dokument wat nou kortliks onder die soeklig geplaas word.

Hierdie dokument (OVS 1992) wou ook in 'n groot mate die apartheidsonderwysstelsel hervorm deur radikaal te breek met die beginsel van ras, maar sonder om van skeiding as sodanig af te sien (OVS 1992:17-26). 'n Ander tekortkoming van die dokument is dat dit deur sogenaamde eksperte opgestel is en van bo-af vir die Suid-Afrikaners aangebied word. Die holistiese benadering is ten gunste van die ontwikkeling van onderwysstelsels wat deur die breë gemeenskap self ontwikkel word, aangesien die opvoeding van diegene wat wil leer, die verantwoordelikheid van die hele gemeenskap is.

Aangesien die voormalige regering nie daarin kon slaag om 'n onderwysmodel te ontwikkel wat aanvaarbaar vir alle inwoners van Suid-Afrika is nie, het verskillende organisasies alternatiewe vir apartheidsonderwys ontwikkel. Hierdie alternatiewe sal baie kortliks geëvalueer word aan die beginsel van holisme, naamlik dat die geheel belangriker is as die som van sy dele.

3.6 ALTERNATIEWE ONDERWYS

3.6.1 Die African National Congress se bydrae (1991)

In reaksie op die regering se OVS-Besprekingsdokument van 1991 het die African National Congress (voortaan ANC) 'n Besprekingsdokument oor onderwysbeleid (Discussion Paper for the ANC on education policy) in Junie 1991 die lig laat sien. Dit was nie 'n bloudruk van die ANC nie, maar moes slegs dien as 'n basis vir

bespreking oor onderwys aangeleenthede (ANC Discussion paper 1991:3). Die ANC gaan in die dokument van die standpunt uit dat alle mense geraadpleeg word sodat alle belanghebbers kan deelneem aan die ontwikkeling van 'n onderwysbeleid. Hierdie demokratiese benadering van die ANC strook met die holisme se benadering tot die onderwys aangesien die demokratiese beginsel een van die belangrike vereistes vir 'n holistiese benadering is.

In 1994 het die ANC nog 'n dokument (A policy framework for Education and Training) vrygestel wat voorstelle bevat vir 'n ANC-beleid oor onderwys en opleiding. Die doel van die dokument was om insette van die hele samelewing te verkry om 'n onderwys- en opleidingstelsel te skep ... *that will ensure that human resources and potential in our society are developed to the full* (ANC 1994:2). Hoewel die dokument nie verder in hierdie hoofstuk bespreek word nie, is dit belangrik om daarop te let dat die doel van hierdie dokument byna in sy geheel ooreenstem met die holisme. Die dokument beklemtoon byvoorbeeld die ontwikkeling van die volle potensiaal van die mens (ANC 1994:3), wat die hoofdoel van holistiese onderwys en opvoeding is.

3.6.2 Die National Education Policy Investigation (1992)

Nog voordat die voormalige regering se OVS-besprekingsdokument verskyn het, het die National Education Co-ordinating Committee (NECC) 'n "National Educational Policy Investigation" (voortaan NEPI) in 1990 geïnisieer. Die doel van hierdie ondersoek was om beleidsopsies te formuleer wat aan alle belanghebbers (ouers, onderwysers, leerlinge asook die breë gemeenskap) voorgelê sou word vir oorweging (NEPI 1992:vii). Hoewel die navorsers geprobeer het om die gemeenskap baie wyd te raadpleeg om die beginsels van demokrasie toe te pas, kan hulle ook beskuldig word dat hulle meestal van sogenaamde eksperte gebruik gemaak het. Hulle het nie die ondersoek van grondvlak af, dit wil sê vanuit die gemeenskap self laat ontwikkel nie. Die gemeenskap het wel insette gelever, maar eksperte het oor die finale produk besluit. Die beginsel van holisme het ook in die geval nie heeltemal tot sy reg gekom

nie.

3.6.3 "People's Education"

"People's Education" is 'n beweging vir alternatiewe onderwys wat ontstaan het uit die onderwyskrisis wat veral sedert 1976 begin het. Dit is ook 'n alternatiewe onderwysmodel wat ontwikkel is as teenvoeter vir die apartheidsonderwysmodel. Die hoofdoel van "People's Education" was om 'n totale nuwe onderwysstelsel vir die toekoms te ontwikkel waarby die hele gemeenskap betrek kan word en waarin die belange van die hele gemeenskap gedien word. Dié soort onderwys is nie beperk tot die klaskameraktiwiteite nie. Dit raak alle lewensterreine van die samelewing (Van den Heever 1987:1-2).

Aangesien "People's Education" die mens (*people*) sentraal in die opvoeding plaas, kan dit in 'n holistiese benadering tot onderwys 'n belangrike rol speel. Meerkotter (1994:29) beweer dat "People's Education" se klem moet verskuif vanaf die stryd vir demokratiese onderwys na 'n demokratiese stryd in die skool en klaskamers. Deur hierdie verandering te ondergaan, kan "People's Education" in 'n demokratiese land heel moontlik nog steeds 'n bydrae lewer tot die veranderinge in die onderwysstelsel. Ten opsigte van die gemeenskapsbetrokkenheid en die hoë premie wat daar op die mens geplaas word, is daar sterk ooreenkomste tussen die holistiese opvoeding en "People's Education".

Hoewel daar nog ander onderwysmodelle is wat deur onder andere die Congress of South African Trade Unions (COSATU) en konserwatiewe groepe (wat in "Volkseie"-onderwys glo) aan die ontwikkel is, sal daar volstaan word by die voorafgaande inisiatiewe van die voormalige regering en die voorstanders van alternatiewe onderwys.

Daar sal ten slotte net kortliks na die Witskrif van die Regering van Nasionale Eenheid verwys word, omdat dit in 'n mate 'n ou era van apartheidsonderwys afsluit

en 'n nuwe era van demokratiese onderwys inlei.

3.7 DIE "DRAFT WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING" (1994)

Die *Draft White Paper on Education and Training* is die eerste amptelike dokument van die Regering van Nasionale Eenheid, waarin die nuwe regering se standpunt oor onderwys en opleiding uiteengesit word. Dit is egter 'n dokument wat net as basis dien om insette van die algemene publiek in die formulering van die finale onderwysstelsel te fasiliteer. Dit toon ook duidelik aan in watter rigting die regering met die onderwys wil beweeg. Hierdie dokument toon duidelik die regering se visie vir onderwys en opleiding in die rekonstruksie van die Suid-Afrikaanse samelewing. Die dokument maak nie aanspraak op volledigheid nie en word beskou as deel van 'n proses om 'n onderwysstelsel vir 'n demokratiese Suid-Afrika te ontwikkel (Department of Education 1994:7)

Die Witskrif is 'n aanduiding dat die regering ernstig is om radikaal weg te beweeg van die apartheidsonderwysmodel. Die media het juis die radikale veranderinge wat in die vooruitsig gestel word, beklemtoon. Johnson (1994:1), die politieke korrespondent van die "Cape Times", het die regering se plan beskryf as ... *a radical plan to sweep aside apartheid education* ... Whitefield (1994:1) van "The Star" het die regering se plan beskryf as Suid-Afrika se onderwysrewolusie.

Hoe rewolusionêr die plan werklik is, sal afhang van die wyse waarop die gemeenskap betrek word by die beplanning en implementering van die finale beleid. Die beginsel van gemeenskapsbetrokkenheid is een van die basiese beginsels van die regering se Heropbou en Ontwikkelingsprogram, wat verseker dat die gemeenskap direk betrokke is by alle aspekte wat hulle mag raak (African National Congress 1994:5). Hierdie beginsel word ook in die Witskrif beklemtoon.

Die Witskrif beklemtoon die belangrikste aspekte van holistiese onderwys soos toegang tot 'n lewenslange leerproses, 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en

opleiding, toeganklikheid van onderwys en opleiding vir almal, asook die gepaardgaande mobiliteit van leerders in die onderwysstelsel, wat van die basiese doelstellings in dié Witskrif is.

3.8 SAMEVATTING

Die onderwys in Suid-Afrika verkeer nog steeds in 'n krisis. Hierdie krisis het in 'n mate ontstaan omdat die voormalige regering die onderwys in diens van die politiek gebruik het. Die politieke ideologie wat die basis gevorm het van die onderwysstelsel, is die ideologie van apartheid wat in sy wese skeiding beteken. In die praktyk het 'n ongelyke onderwyspraktyk op grond van hierdie ideologie ontwikkel wat op byna alle lewensterreine tot uiting gekom het.

Die voormalige regering het sedert 1948 alles in sy vermoë gedoen om die wittes te voorsien van 'n hoë gehalte onderwys. Deur hierdie benadering tot onderwys te volg, is die volle potesiaal van die meerderheid van Suid-Afrika se bevolking nie ontwikkel nie en derhalwe het die land se ontwikkeling nie tred gehou met die toenemende behoeftes van die bevolking in sy geheel nie. Alhoewel die wittes aanvanklik baie gebaat het by die apartheidsonderwysstelsel, is hulle ook benadeel toe die stelsel veral op ekonomiese terrein misluk.

Die Regering van Nasionale Eenheid is besig om radikaal te breek met die apartheidsonderwysstelsel deur die Heropbou en Ontwikkelingsprogram as basis te aanvaar vir verandering in die onderwys. Die regering het ook deur middel van die Witskrif (1994) duidelik getoon dat hulle ten gunste is van een onderwysstelsel wat sal voldoen aan die behoeftes van die hele Suid-Afrikaanse bevolking.

In die ontwikkeling van eenheid en menswaardigheid kan formele, nie-formele en informele onderwys en opvoeding 'n belangrike rol speel om ou uitgediende idees en konsepte af te breek en nuwe holistiese konsepte te ontwikkel. In die volgende hoofstuk sal daar gelet word op moontlikhede om 'n holistiese benadering tot

opvoedingspraktyk in Suid-Afrika te implementeer.

BIBLIOGRAFIE

African National Congress. 1994. **A POLICY FRAMEWORK FOR EDUCATION AND TRAINING**. Braamfontein: Department of Education: African National Congress.

African National Congress. 1994. **THE RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT PROGRAMME: A POLICY FRAMEWORK**. Johannesburg: Umanyano Publications.

Alexander, N. 1993. *Critiques of the present curriculum and proposals for change*. The History Education Group (red.). **HISTORY MATTERS DEBATES ABOUT A NEW HISTORY CURRICULUM FOR SOUTH AFRICA**. Houghton: Heinemann-Centour Publishers.

Ashley, M. 1990. **SOUTH AFRICAN EDUCATION IN THE 1990'S**. Cape Town: Urban Foundation.

Behr, A.L. 1978. **NEW PERSPECTIVES IN SOUTH AFRICAN EDUCATION: A BLUE PRINT FOR THE LAST QUARTER OF THE TWENTIETH CENTURY**. Durban: Butterworths.

Behr, A.L. 1988. **EDUCATION IN SOUTH AFRICA: ORIGIN, ISSUES AND TRENDS: 1652:1988**. Cape Town: Academica.

Behr, A.L. & MacMillan, R.G. 1966. **EDUCATION IN SOUTH AFRICA**. Pretoria: J.L. van Schaik.

Beukes, P. 1990. **THE HOLISTIC SMUTS: A STUDY IN PERSONALITY**. Cape Town: Human Rousseau.

Buckland, F.P. 1982. *Curriculum and reality in South African Schools*. **SOUTH AFRICAN JOURNAL OF EDUCATION**, Vol. 2 No.4: 167-172.

Carl, A.E.; Volschenk, A.; Franken, T.; Ehlers, R.; Kotze, K; Louw, N. & Van der Merwe, C. 1988. **KURRIKULUMONTWIKKELING IN DIE PRIMêRE SKOOL: 'N MODULêRE BENADERING**. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Christie, P. 1991. **THE RIGHT TO LEARN: THE STRUGGLE FOR EDUCATION IN SOUTH AFRICA**. Braamfontein: Raven Press.

Department of National Education. 1994. *Draft White Paper on Education and Training*. **GOVERNMENT GAZETTE**, Vol.351 No.15974: 1-59.

Department of National Education. 1991. **EDUCATION REALITIES IN SOUTH AFRICA**. Report: National Education Policy Branch. June.

Department of National Education. 1991. **EDUCATION RENEWAL STRATEGY DISCUSSION DOCUMENT**. Report: June.

Departement van Nasionale Opvoeding. 1992. **ONDERWYSREALITEITE IN SUID-AFRIKA**. Verslag: Tak Nasionale Opvoedingsbeleid. Pretoria, Julie.

Departement van Nasionale Opvoeding. 1992. **ONDERWYSVERNUWINGSTRATEGIE: BESTUURSOPLOSSINGS VIR ONDERWYS IN SUID-AFRIKA**. Verslag, November.

Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad. 1990. **BYKOMENDE MODELLE VIR ONDERWYSVOORSIENING**. Inligtingsdokument.

De Vries, C.G.; Du Plessis, W.S. & Steyn, J.C. 1992. **RELEVANTE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA: KONSEPDEFINIËRING, ANALISE EN EVALUERING.** Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

DISCUSSION PAPER OF THE ANC ON EDUCATION POLICY. 1991. Mamelodi Branch: ANC Education Department. June.

Engelbrecht, S.W.H. 1992. *The De Lange Report Revisited ten years down the Road.* In McGregor, R. & McGregor, A. **McGREGOR'S EDUCATION ALTERNATIVES.** Kenwyn: Juta & Co.

Esterhuyse, F.; Morris, M. & Isaacs, S. 1990. *Move to mixed school welcomed.* **WEEKEND ARGUS.** 24 March.

Hartshorne, K. 1989. **Liberation, Education and the Teacher.** Working Paper. University of Cape Town.

Heese, C. & Badenhorst, D. 1992. **SOUTH AFRICA THE EDUCATION EQUATION: PROBLEMS, PERSPECTIVES AND PROSPECTS.** Pretoria: J.L. van Schaik.

Human Sciences Research Council. 1981. **PRINCIPLES FOR THE PROVISION OF EDUCATION IN SOUTH AFRICA.** Report of the Work Committee. Pretoria. July.

Johnson, A. 1994. *Govt's new school plan Radical changes outlined.* **CAPE TIMES,** 23 September.

Kallaway, P. (ed.) 1990. **APARTHEID AND EDUCATION THE EDUCATION: THE EDUCATION OF BLACK SOUTH AFRICANS.** Johannesburg: Raven Press.

Meerkotter, D. 1994. *Teachers as agents of change*. **DSA IN DEPTH**, February: 4.

Mercur, W.J. 1992. Design and Technology: A viable alternative model for effective technical Education in a non-racial democratic South Africa. M.Ed dissertation, University of Exeter.

Mncwabe, M.P. 1991. **SEPARATE AND EQUAL EDUCATION: SOUTH AFRICA'S EDUCATION AT THE CROSSROADS**. Durban: Butterworths.

Nasson, B. & Samuel, J. Education. 1990. **FROM POVERTY TO LIBERTY**. Claremont: David Philip Publishers (Pty) Ltd.

National Education Co-ordinating Committee. 1993. **NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION: THE FRAMEWORK REPORT AND FINAL SUMMARIES**. Cape Town: Oxford University Press.

O'Connell, B.P. 1991. **EDUCATION AND THE LEGACY OF APARTHEID**. Bellville: Peninsula Technikon.

Opinion. 1992. *Spare the rod ...* **SUNDAY TIMES**, 12 January.

Pillay, P.N. 1984. **THE DEVELOPMENT AND UNDERDEVELOPMENT OF EDUCATION IN SOUTH AFRICA**. Cape Town: Foreshore Printing.

Rowe, A. 1972. *Human Beings, Class and Education*. In Rubinstein, D. & Stoneman, C. **EDUCATION FOR DEMOCRACY**. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Ruperti, R.M. 1974. **ONDERWYSSTELSEL IN SUID-AFRIKA**. Pretoria: J.L. van Schaik Bpk.

Sonn, F. 1994. *Reconstructing Education:Introduction.* **DSA IN DEPTH**, February: 4.

Streek, B. 1992. *Schools shock.* **THE ARGUS**, 18 Februarie.

Suchodolski, B. 1972. *Out of School Education.* **PROSPECTS**, Vol. II No. 2 Summer: 142-157.

Thomas, W. 1991. *Die oorywerige onderwysreidders en die stuurlii aan die wal.* **DIE SUID-AFRIKAAN**. Oktober-November: 21-23.

Van den Berg, O.C. 1983. **TO TRAVEL WITH A DIFFERENT VIEW: THE POLITICS OF TEACHING.** Bellville: UWC Printing Section.

Van den Heever, R. 1987. **ALTERNATIVE EDUCATION: VISION OF A DEMOCRATIC ALTERNATIVE.** Bellville: UTASA Publication.

Van Schalkwyk, O.J. 1990. **THE EDUCATION SYSTEM: THEORY AND PRACTICE.** Pretoria: Alkanto-Publishers.

Whitefield, C. 1994. *January to see first in a series of dramatic changes S.A. education revolution.* **THE STAR**, 23 September.

HOOFTUK 4

'N HOLISTIESE BENADERING TOT ONDERWYS EN OPVOEDING IN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE OPVOEDINGS- EN ONDERWYSPRAKTYK

Bladsy

4.1	INLEIDING	67
4.2	DIE KURRIKULUM	69
4.2.1	Beskouings ten opsigte van kurrikulumontwikkeling	71
4.2.1.1	Die transmissie-oriëntasie	72
4.3	HOLISME EN DIE KURRIKULUM	75
4.3.1	Inleiding	75
4.3.2	Die geïntegreerde en oop kurrikulum	76
4.3.3	Die holistiese kurrikulum en bevryding	80
4.4	HOLISME EN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE SKOOL	83
4.4.1	Inleiding	83
4.4.2	Holisme en die skool	84
4.4.3	Holisme en kennisinhoud	86
4.4.3.1	Inleiding	86
4.4.3.2	Boekekennis <i>versus</i> kennis deur ervaring	88
4.4.3.3	Verskillende wyses van verstaan (en ken)	89
4.4.4	Holisme en die rol van die onderwyser	91
4.4.5	Holisme en onderrigleerstrategieë	92
4.4.5.1	Spanwerkonderwys (<i>team teaching</i>)	93
4.4.5.2	Die tematologiese benadering (<i>theme teaching</i>) in die leerproses	94
4.4.5.3	Ervaringgerigte metodes	96
4.4.6	Die rol van die kind in die holistiese benadering tot onderwys	98
4.5	SAMEVATTING	99
	BIBLIOGRAFIE	101

HOOFSTUK 4

'N HOLISTIESE BENADERING TOT ONDERWYS EN OPVOEDING IN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE OPVOEDINGS- EN ONDERWYSPRAKTYK

We must remember that intelligence is not enough. Intelligence plus character -that is the goal of true education. The broad education will transmit to one not only the accumulated knowledge of the race but also the accumulated experience of social living.

Martin Luther King, Jr.

4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en die pogings om dit te hervorm of te verander, behandel. Daar is telkens verwys na die holistiese benadering tot onderwys in die bespreking oor die apartheidsonderwysstelsel. Die voorstelle vir verandering van dié stelsel is vergelyk met die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys. Die bespreking was in 'n groot mate beperk tot teoretiese aspekte van die onderwyspraktyk.

In hierdie hoofstuk sal die aard van opvoeding en onderwys (skoling) ontleed word. Dit sal 'n tweeledige doel dien. Aan die een kant word die tekortkominge en mislukkings ontleed wat inherent is aan die tradisionele siening van opvoeding en onderwys. Aan die ander kant word nuwe moontlikhede aangetoon vir die praktiese implementering van die holistiese beskouing ten opsigte van opvoeding en onderwys. Om die moontlikhede van transformasie en herorganisasie van opvoeding en onderwys te ondersoek, is dit vir eers nodig om die volgende onder die soeklig te plaas, te wete die kurrikulum, holisme en die kurrikulum, holisme en die skool, en holistiese onderwyspraktyk.

Daar sal in hierdie hoofstuk nie slegs geprobeer word om antwoorde te verskaf op die transformasie van opvoeding en onderwys nie, maar ook om nuwe vrae oor opvoeding en onderwys te stel. In dié proses sal die rol van die rolspelers in die opvoedingsproses (hoofsaaklik ten opsigte van klaskamerpraktyk) bespreek word.

Die tradisionele skool het redelik goed gefunksioneer toe ontwikkeling stadig was en "waarhede" van die verlede voorgehou is as ewige waarhede. Die skool se taak was om die dominerende kultuur te reproduseer (Warwick 1975:33). Die onderwyser was die persoon wat die kultuurgoedere aan die leerders moes oordra. Die leerder is in 'n groot mate misken in die onderwysproses en is slegs as 'n ontvanger van kennis beskou. Hierdie tradisionele benadering tot onderwys is kenmerkend van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. In die ondersoek na die praktiese moontlikhede van 'n holistiese benadering in die transformasie van opvoeding en onderwys sal die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, as 'n voorbeeld van 'n tradisionele stelsel, spesifiek in oënskou geneem word.

Transformasie van opvoeding en onderwys vereis dat daar 'n verandering moet plaasvind ten opsigte van die rol van die onderwyser in die opvoedingsproses. Die rol van die tradisionele onderwyser wat as oordraer van kennis moes optree, sal in die holistiese benadering moet verander tot dié van 'n fasiliteerder. Die klem verskuif nou vanaf eensydige onderrig en leer na onderrigleer (wedersydse interaksie). Omdat die onderwyser se rol van kardinale belang in die leerproses is, sal daar in hierdie hoofstuk spesiale aandag aan die rol gegee word.

In die tradisionele skool het die klem op onderrig geval. Metodes wat masjinale leer (*rote learning*) van parate kennis vanuit 'n vasgestelde kennispoel (*body of knowledge*) beklemtoon het, is meestal gebruik om die kind te onderrig. In die holistiese benadering tot onderwys word leer beklemtoon, en nie onderrig nie, derhalwe sal onderrigstrategieë wat in die opvoedingsproses leer bevorder, in hierdie hoofstuk ook beklemtoon word.

Die rol van die leerder in die leerproses sal ook onder die soeklig geplaas word. Om die transformasie van opvoeding en onderwys te realiseer, is dit belangrik dat 'n verandering moet plaasvind ten opsigte van die aard en rol van die kind (as leerder) in die opvoedingsproses. Hurn (1978:6-7) beweer dat die persepsie ten opsigte van die kind moet verander, en wel vanaf die beskouing van die kind as 'n jong barbaar wat 'n behoefte aan dissipline en streng beheer het, tot 'n siening waar die natuurlike intelligensie, nuuskierigheid en skeppende vermoë van die kind beklemtoon, word.

Die kurrikulum in enige gemeenskap word in 'n groot mate beïnvloed deur die filosofie wat as basis dien vir die onderwysstelsel. Daar sal derhalwe ook in hierdie hoofstuk kortliks aandag gegee word aan die filosofiese aspek van die gemeenskap wat die aard van die kurrikulum direk beïnvloed.

Om alle aspekte van die opvoedingsproses in perspektief te plaas, sal daar eerstens gelet word op die kurrikulum en die moontlikheid om die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys in die kurrikulum te vergestalt.

4.2 DIE KURRIKULUM

Alhoewel die konsep kurrikulum reeds kortliks bespreek is, is dit tog nodig om weer daarna te verwys. Uit bestudeerde literatuur blyk dit duidelik dat 'n bepaalde kurrikulumbeskouing ook kan aandui of dit ruimte skep vir 'n holistiese benadering of nie.

Daar is verskillende definisies van die konsep kurrikulum. Kelly (1982:7) beweer dat sommige mense 'n baie eng siening van die begrip kurrikulum het en die betekenis daarvan beperk tot kursusinhoude wat in sillabusse vervat word en wat uitgedruk word in vaksillabusse wat die hele skoolprogram beslaan. Dan is daar diegene soos King en Van den Berg (1991:2) wat kurrikulum nog wyer beskryf as *...everything that is experienced by those who inhabit schools, whether it is intended or not, and whether it is implicit or explicit ...* Hierdie wyer beskouing

van kurrikulum sluit baie nou aan by die holistiese beskouing van kurrikulum omdat dit byna alles insluit wat 'n invloed op die opvoeding van leerders het. Laasgenoemde skrywers beperk hulle tot diegene wat in die skool is en sluit die leerders uit wat buite die skool is. Die skool is nie die enigste plek waar leer plaasvind nie, daarom is dit belangrik dat die kurrikulum ook voorsiening maak vir diegene wat buite die skool by een of ander leerproses betrokke mag wees. Die beskrywing van King en Van den Berg oor wat die kurrikulum is, is derhalwe nie omvattend genoeg nie. Indien hul definisie aanvaar sou word, kan dit die gevaar inhou dat die dele (skoolopvoeding) as die geheel (lewenslange opvoeding) beskou word, wat kan lei tot beperkte of selfs foutiewe insigte in die kurrikulum en kurrikulumontwikkeling. Die formele skoolopvoeding is maar een faset van die mens se blootstelling aan leerinhoud. Die mens leer ook op 'n informele wyse deur blootstelling aan gebeure wat daaglik rondom hom plaasvind. Indien die kurrikulum nie vir hierdie informele leer voorsiening maak nie, is dit nie wyd genoeg om as definisie vir 'n holistiese beskouing van die kurrikulum te dien nie.

In hierdie hoofstuk sal daar nie 'n bespreking van die geldigheid van alle definisies gevoer word of 'n nuwe definisie geformuleer word nie. Marks, Stoops en King-Stoops (1978:457) se konsep van kurrikulum wat reeds in hoofstuk twee genoem is, strook met die holistiese siening oor die kurrikulum en word vir die doeleindes van hierdie hoofstuk aanvaar. Daarvolgens sluit die kurrikulum alles in wat 'n invloed het op die opvoeding van die leerder om sy volle potensiaal te bereik. Die ontwikkeling van die potensiaal van die mens is belangrik omdat dit die basis is van die ontwikkeling van die persoonlikheid van die individu.

Die harmonieuse ontwikkeling van die volle persoonlikheid is die hoofdoel van holisme en holistiese opvoeding. Onder die ontwikkeling van die persoonlikheid word verstaan dat die mens moet ontwikkel volgens sy geaardheid (*nature*), sy spesifieke karakter en temperament, die besondere aard van sy gawes, talente en aspirasies sodat hy in staat is ... *to fulfill the promises of his nature and human destiny* (Lengrand 1975:63). Hierdie persoonlikheid van die mens word lewenslank "gevorm", daarom moet opvoeding lewenslank plaasvind en kan dit dus

nie beperk word tot die skoolsituasie nie. Die holistiese kurrikulum sluit derhalwe alle invloede binne en buite die skoolopset in wat 'n invloed het op die ontwikkeling van die persoon (persoonlikheid), met ander woorde, dit sluit alle invloede van die persoon (leerder) se totale omgewing in.

Om die holistiese beskouing van kurrikulumontwikkeling in perspektief te plaas, is dit belangrik om kortliks te let op die verskillende beskouings of oriëntasies wat daar bestaan ten opsigte van hierdie aangeleentheid.

4.2.1 Beskouings ten opsigte van kurrikulumontwikkeling

Onderwys geskied nie in isolasie nie, maar dit vind plaas binne 'n breë of meer beperkte gemeenskap. Die waardes van die gemeenskap kan op verskillende wyses die kurrikulum beïnvloed, en kan selfs die aard van die kurrikulum en die wyse waarop dit geïmplementeer word, bepaal. Die wyse waarop die gemeenskap die kurrikulum beskou, reflekteer die betrokke gemeenskap se oriëntasie ten opsigte van die kurrikulum. Miller en Sellers (1985:16) definieer oriëntasies as volg: *It is the basic set of educational beliefs about teaching and learning and provides the framework for approaching curriculum.*

Daar is verskillende oriëntasies wat in gemeenskappe kan voorkom, maar vir die doeleindes van hierdie hoofstuk sal die volgende indeling van beskouings of oriëntasies, soos beskryf deur Miller en Sellers (1985:16-21), as vertrekpunt geneem word. Die oriëntasies is die transmissie-oriëntasie, transaksie-oriëntasie en transformasie-oriëntasie. Hierdie drie oriëntasies sal eers kortliks toegelig word.

By die transmissie-oriëntasie word die oordrag van kennis deur die onderwyser aan die leerder beklemtoon. Die onderwyser is die aktiewe persoon in die leerproses terwyl die leerder die passiewe rol as ontvanger speel.

In die transaksie-oriëntasie speel die leerder 'n meer aktiewe rol. Die onderwyser

is op beide die leerder en die kurrikulum ingestel. Die onderwyser besluit nou nie meer alleen oor die bevrediging van die leerder se behoeftes nie, maar raadpleeg eers die leerder. Daar bestaan gevolglik 'n groter interaksie tussen die leerder en die onderwyser. Rowland (1993:27) beweer dat, hoewel die transmissie-oriëntasie van die transaksie-oriëntasie verskil, daar tog een duidelike ooreenkoms is, naamlik dat die onderwyser insette in die onderwys kan lewer, die produk evalueer, maar nie self betrokke is in die leerproses nie.

Die transformasie-oriëntasie skakel die afstand tussen die leerder en die kurrikulum uit. Daar word weggedoen met die onnatuurlike gaping tussen leerder en onderwyser. Die persone in die leerproses word belangriker geag as die leerstof wat bemeester word. Carl (1994:64) beweer dat dié oriëntasie gekenmerk word deur 'n sterk humanistiese en sosiale ingesteldheid. Die transformasie-oriëntasie stem ooreen met dit wat holistiese opvoeding ten doel het en sal in hierdie hoofstuk as sinoniem met die holistiese-oriëntasie beskou word.

Rowland (1993:19-31) se indeling van oriëntasies stem ooreen met bostaande, maar hy gee slegs ander benaminge daaraan. Die transmissie-oriëntasie noem hy die didaktiese model, die transaksie-oriëntasie die verkenningsmodel (*exploratory model*) en die transformasie-oriëntasie noem hy die interpretiewe (*interpretive*) model. Die benaminge van Miller en Sellers en dié van Rowland sal in hierdie hoofstuk as sinonieme gehanteer word.

Die transmissie-oriëntasie is die dominante oriëntasie in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en sal vir die doel van hierdie hoofstuk gebruik word om dit teenoor die holistiese model te stel. Gevolglik gaan die transmissie-oriëntasie in meer detail bespreek word om enige onduidelikheid uit te skakel oor die invloed van hierdie oriëntasie op die onderwys.

4.2.1.1 Die transmissie-oriëntasie

Die transmissie-oriëntasie stem ooreen met die tradisionele benadering tot

onderwys waar kognitiewe ontwikkeling beklemtoon word en weinig aandag gegee word aan die emosionele of liggaamlike ontwikkeling van die leerder nie. In die tradisionele skool staan die leerstof sentraal. Daar vind 'n fragmentasie van die opvoedingsproses plaas aangesien die leerstof in verskillende vakke en dissiplines verdeel word (Duminy 1977:20-21). Indien kennis in geïsoleerde eenhede of vakke aangebied word, bestaan die gevaar dat die leerders nie die verband wat daar tussen leerinhoud bestaan, sal raaksien nie.

In 'n transmissiebenadering is daar ook duidelike skeiding tussen die onderwysers en die leerders. Die leerders word slegs beskou as ontvangers van "kennis" en die onderwysers as die oordraers van "kennis". Hierdie onderrigleersituasie kan as volg voorgestel word:

TABEL 4.1: DIE TRANSMISSIE ORIËNTASIE

ONDERWYSER	LEERDER
1. <i>Bepaal leerder se behoeftes. Voorsien die onderrig.</i>	1. <i>Reageer</i>
2. <i>Evalueer die leerders se reaksie en onderrig.</i>	2. <i>Reageer</i>
3. <i>Evalueer die leerders se reaksie en onderrig.</i>	3. <i>Reageer</i>

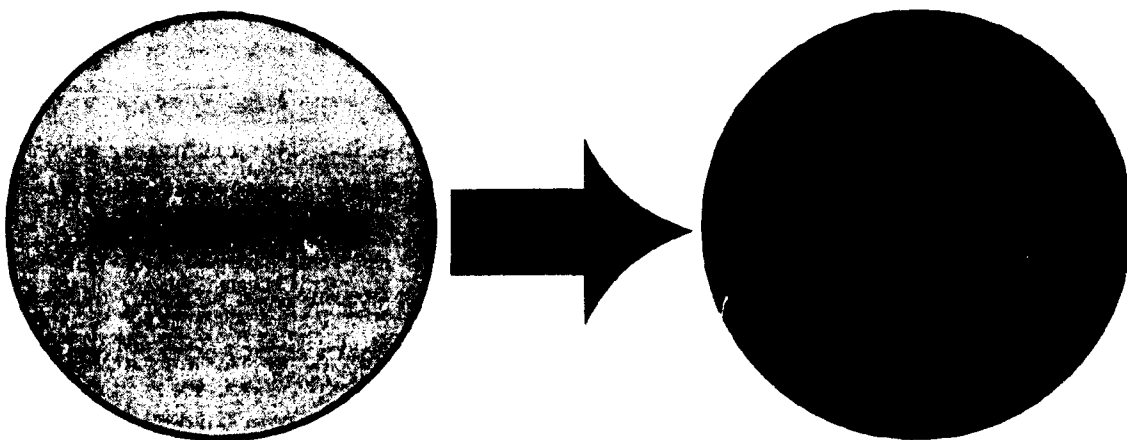
(aangepas uit Rowland 1993:19)

In hierdie skema is dit duidelik dat die onderwyser self oor die behoeftes van leerlinge besluit en ook self bepaal hoe die behoeftes bevredig word. Die leerling moet slegs op die onderwyser se stimulus reageer. Elke nuwe onderrighandeling word bepaal volgens die onderwyser se evaluering van die leerders se reaksie op

die onderrig wat hulle ontvang het. Die onderwyser sal dan weer na aanleiding van sy evaluering nuwe behoeftes bepaal en daarvolgens sy onderrig beplan. Die proses word dan net elke keer herhaal. Die leerder is byna heeltemal verwyderd van die kurrikulum wat sy ontvang, omdat sy geen seggenskap daaroor het nie.

Die verwydering tussen die leerder en die kurrikulum kan skematies meer eenvoudig voorgestel word:

FIGUUR 4.1: VERWYDERING TUSSEN DIE LEERDER EN DIE KURRIKULUM



(aangepas uit Miller en Sellers 1985:17)

Die eenrigtingproses van kennisoordrag blyk duidelik uit voorafgaande figuur.

In die transmissie-oriëntasie word die produkgeoriënteerde onderwys sterk beklemtoon, ten koste van die prosesgeoriënteerde onderwys. Carl et al. (1988:2-3) beweer dat hierdie produkgeoriënteerde onderwys beperkinge plaas op die onderwyser en die gevaar inhou dat die sillabus oorlaai word en dat vernuwing in die onderwys bemoeilik word. Indien onderwysvernuwing of -verandering beperk word, kan dit die gevaar inhou dat onderwys nie tred hou met die veranderinge

in 'n steeds ontwikkelende land plaasvind. Die gevaar wat dan kan ontstaan, is dat onderwys irrelevant word om die leerder toe te rus met dit wat sy nodig mag hê om haarself in die gemeenskap te handhaaf en haarself behoorlik uit te leef. Van den Berg (1990:17) beweer dat skool so doods vir baie mense is, omdat dit wat in skole gebeur ... *seems to bear little resemblance to the realities and complexities of life*. Die transmissie-oriëntasie tot die kurrikulum is juis problematies in dié verband, omdat dit relevansie teëwerk.

In Suid-Afrika waar verandering veral sedert die algemene verkiesing van April 1994 op byna alle lewensterreine plaasvind, is dit essensieel dat 'n futuristiese en vernuwende ingesteldheid in die onderwys moet plaasvind. Die apartheids-onderwysstelsel wat in 'n hoë mate die transmissie-oriëntasie geopenbaar het, soos reeds vermeld in hoofstuk 3, het heeltemal uit pas geraak met veranderinge in die breë samelewing.

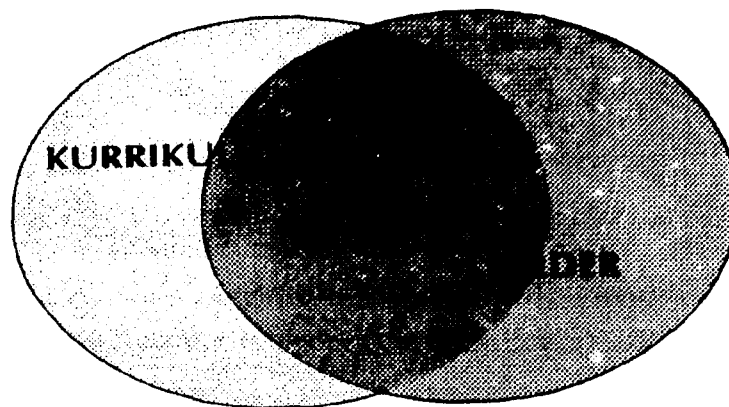
Die holistiese-oriëntasie (transformasie) ten opsigte van die kurrikulum en kurrikulumontwikkeling is 'n vernuwende en futuristiese beskouing wat moontlik die transformasie in die onderwys en opvoeding kan bewerkstellig. Hierdie oriëntasie sal vervolgens bespreek word.

4.3 HOLISME EN DIE KURRIKULUM

4.3.1 Inleiding

Die holistiese-oriëntasie ten opsigte van die kurrikulum en kurrikulumontwikkeling stem ooreen met die transformasie-oriëntasie (interpretiewemodel) wat vereis dat die leerder en die kurrikulum totaal integreer. In die holistiese-oriëntasie is die onderwyser ook leerder omdat hy saam met die ander leerders blootgestel word aan die leerproses.

Die transformasie-oriëntasie kan skematies soos volg (figuur 4.2) voor gestel word:

FIGUUR 4.2: DIE TRANSFORMASIE-ORIËNTASIE

(aangepas uit Miller en Sellers 1985:20)

Die eenheid tussen die leerder en die kurrikulum blyk duidelik uit figuur 4.2.

Aangesien die onderwyser ook leerder is, is daar derhalwe nie die onnatuurlike afstand tussen onderwyser en leerling nie. Die onderwyser se rol verander vanaf dié van 'n kennisoordraer tot dié van 'n fasiliteerder (Rogers 1969:105). Om die rol van fasiliteerder (en leerder) tot sy reg te laat kom, is dit belangrik dat die kurrikulum 'n oop en 'n geïntegreerde karakter het. Hierdie aspek word vervolgens toegelig.

4.3.2 Die geïntegreerde en oop kurrikulum

In die tradisionele onderwysstelsel word onderwys in 'n groot mate bepaal deur tradisie en konvensies en nie noodwendig volgens die behoeftes van die persone wat daarby betrokke is nie. Dit kan tot gevolg hê dat persone inhoude leer sonder dat dit noodwendig enige waarde vir hulle het of dat hulle dit graag wil leer. Leer word in so 'n geval 'n gedwonge proses wat die leerder se vryheid aan bande lê om dit te leer wat hy graag wil leer omdat hy die waarde daarvan besef.

Indien die leerders daardie inhoude leer wat vir hulle waarde het, kan hulle self leerstrategieë ontwikkel om die leerproses makliker te laat plaasvind. Hulle is dus

nie afhanklik van voorgeskrewe metodes om inhoude te bemeester nie. Die vryheid wat die leerders in dié geval geniet, is nie net beperk tot die inhoud wat hulle leer nie, maar dit sluit ook die metodes van leer in. Rogers (1969:4) illustreer hierdie gedagte met die voorbeeld van die vyfjarige kind wat in 'n vreemde land binne 'n paar maande die nuwe taal aanleer deur vrylik met sy nuwe maats te speel. Die kind raak ook die nuwe aksent baas sonder enige formele taalonderrig. Hy beweer dat dit moontlik is omdat die kind op 'n manier leer wat vir hom betekenisvol is en "inhoud" leer wat vir hom waarde het. Dit help hom om homself binne sy gemeenskap te handhaaf en uit te leef. Indien die kind formeel in die nuwe taal "onderrig" sou word, volgens die metodes wat vir die onderwyser (volwassene) sinvol is en met 'n doel wat deur die onderwyser of onderwysstelsel verlang word, sou leer heel moontlik stadiger plaasgevind het, of dalk heeltemal tot stilstand gekom het.

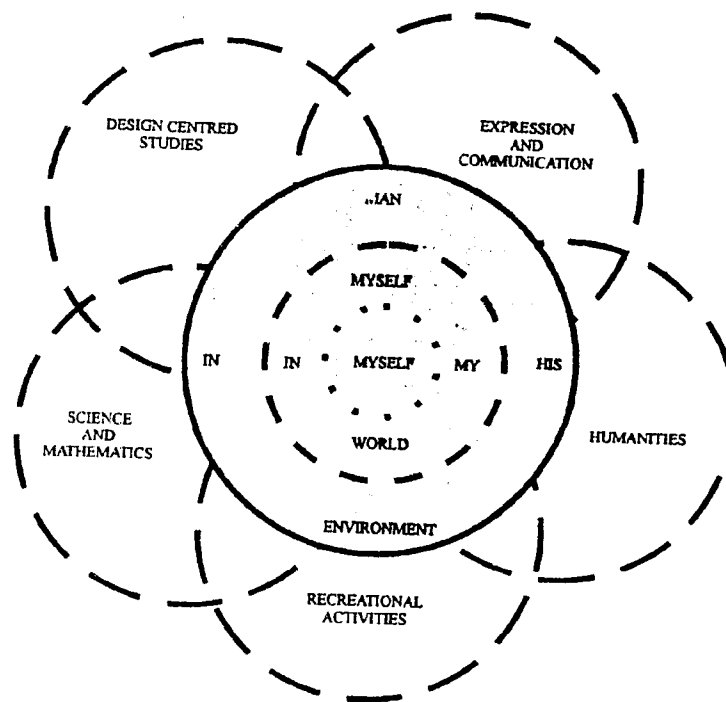
As die beswaar teen die tradisionele onderwys slegs is dat die metodes van onderrig en die inhoud wat onderrig, word nie relevant is vir die leerders om by die gemeenskap in te pas nie, kan dit die indruk skep dat opvoeding mense slegs voorberei om in te pas by die onmiddellike gemeenskap. Opvoeding verloor dan sy futuristiese karakter en die kurrikulumontwikkeling word beperk tot slegs die periodieke vernuwing in een of ander vak of 'n schoolsillabus, terwyl die res van die stelsel onveranderd bly. Om die stelsel te verander, is dit dus belangrik dat die aard van die totale kurrikulum moet verander. Om dit te bewerkstellig, is dit belangrik om die kurrikulum holisties te beskou.

Die holistiese kurrikulum sluit die formele, informele en nie-formele opvoeding en onderwys in. Dit sluit dus alle kennis in wat die mens bekom deur teoretiese navorsing en praktiese lewenservaring. In die holistiese benadering word die prosesingesteldheid gevolg en word die lewenslange opvoeding beklemtoon. Pluckrose (1975:37-38) beweer dat die kurrikulum oop moet wees sodat dit altyd relevant is om aan te pas by veranderende omstandighede. Die holistiese kurrikulum is ook 'n geïntegreerde kurrikulum. Die geïntegreerdheid is nie beperk tot die skoolopset nie, maar sluit ook die integrasie tussen die persoon en sy totale

omgewing (wêreld) in.

Holistiese leer vorm die basis van holistiese onderwys. Dit beteken dat die leerders die verbande tussen leerstof moet raaksien en nie die afsonderlike aspekte (onderafdelings of vakgebiede) in isolasie moet beskou nie. Die holistiese onderwys beklemtoon dit dat leerders moet leer om die verband te sien tussen hulself en hul sosiale omgewing asook tussen hulself en die verskillende aspekte van die kurrikulum. Om die sentrale plek van die persoon asook die ineenskakeling van die hele kurrikulum te illustreer, word verwys na Clarke (1973:95) se skematiese voorstelling (figuur 4.3).

FIGUUR 4.3: DIE GEÏNTEGREERDE KURRIKULUM



(aangepas uit Clarke 1973:95)

In figuur 4.3 is dit duidelik dat die geïntegreerde kurrikulum die grense tussen kennisinhoudse uitskakel sodat die mens vrylik toegang het tot kennis. In die skets is daar 'n oop grens tussen die mens en sy omgewing wat dui op 'n wedersydse

skakeling en beïnvloeding. Die mens het dus vrylik toegang tot die kennisinhoud in die omgewing. Die dissiplines wat aangetoon word is onderskeibaar, maar kan nie van mekaar geskei word nie omdat die grense oop is tussen dissiplines.

Die konsep van die geïntegreerde of oop kurrikulum kan teruggevoer word na Rousseau se "Emile Curriculum" wat die vryheid van die kind (leerder) beklemtoon om slegs dit te leer wat waarde vir hom het (Gribble 1985: 34-35). Indien die leerder vrywilliglik deelneem aan die leerproses, kan sy kreatiwiteit na vore kom.

In die skool word die kreatiwiteit van die leerders telkens beperk deur voorafopgestelde projekte wat leerlinge in die "praktiese" klasse moet voltooi. Die kreatiwiteit wat byvoorbeeld in die handwerksillabus toegelaat word, is die maak van een of ander model onder die leiding van 'n deskundige (die handwerkonderwyser). Die sukses van die leerders word dan bepaal na gelang van die sukses wat hulle behaal in die voltooiing van die model volgens die vereistes van die deskundige (of die sillabus). Die feit dat leerders die model voltooi, beteken nie vanselfsprekend dat hulle die leerproses geniet of die doel daarvan verstaan het of as waardevol beskou nie. Mercur (1992:12-13) beweer dat die oorsaak van hierdie toedrag van sake die skeiding is wat daar bestaan tussen tegniese onderwys en akademiese onderwys. Hy beklemtoon die idee dat die leerder in sy totaliteit opgevoed moet word. Indien die verskille in die kurrikulum voortbestaan, sal leerders dele van die kurrikulum dikwels as betekenisloos beskou, omdat dit vir hulle geen persoonlike waarde het nie.

In die "Emile"- kurrikulum maak Rousseau dit duidelik dat die uitkomst van die leerproses nie vooraf bepaal word nie, maar dat die leerproses se resultate bepaal word volgens die waarde wat dit vir die leerder inhou. Hy stel die belange van die kind as die prioriteit in die opvoedingsproses. Hoewel holistiese onderwys ook die belangrikheid van die kind beklemtoon, verskil die holistiese benadering van die pedo-sentriese benadering daarin dat alle betrokkenes in die opvoedingsproses as ewe belangrik beskou word. Verder beskou holistiese onderwys nie die

onderwyser as onderriggewer nie, maar eerder as medeleerder wie se taak dit is om self te leer en om leerders te fasiliteer (Holdstock 1987:103). Indien opvoeding op hierdie wyse benader word, behou dit sy dinamika wat verandering, groei en ontwikkeling bevorder.

McNiel (1981:3) verwys na die geïntegreerde kurrikulum as die humanistiese kurrikulum. Aangesien die humanistiese kurrikulum die klem laat val op die ontwikkeling van die persoon in sy geheel, is daar 'n duidelike ooreenkoms met die holistiese kurrikulum wat ook die ontwikkeling van die persoon (persoonlikheid) vooropstel. Die holistiese kurrikulum is meer omvattend as die suiwer humanistiese kurrikulum en sluit al die ander tipes kurrikulums soos die akademiese, sosiaal-rekonstruktiewe en tegnologiese kurrikulums in wat 'n rol kan speel in die ontwikkeling van die persoon (persoonlikheid).

Die klem verskuif in die holistiese kurrikulum vanaf die vak na die individu. Die individu moet as 'n geheelpersoon (kognitief, affektief, liggaamlik en geestelik) op kennis reageer. Die hoof funksie van hierdie kurrikulum is nie om kennis oor te dra wat in vakke verdeel is nie, maar om elke leerder bloot te stel aan ondervindings wat sal bydra tot persoonlike ontwikkeling en bevryding van die beperkings wat die tradisionele skool op haar geplaas het. Die aksent van opvoeding is nou op bevryding en nie meer op gelykvormigheid, wat in 'n vak of produkgeoriënteerde kurrikulum verlang word, nie.

4.3.3 Die holistiese kurrikulum en bevryding

Die konsep bevryding het verskillende interpretasiemoontlikhede. Dit kan beskou word as die verkryging van politieke mag wanneer die onderdrukker omvergewerp is. In 'n opvoedkundige sin is dit die bevryding van die mens se verstand (*mind*) (Njobe 1990:54). Vir die doel van hierdie studie word op laasgenoemde interpretasie gefokus.

Opvoeding vir bevryding is baie belangrik in die holistiese kurrikulum omdat

vryheid so belangrik is vir die ontwikkeling van die mens se persoonlikheid. Hierdie kurrikulum het ten doel om 'n nuwe persoon te ontwikkel wat meer kreatief is en wat op haarself aangewese is om oplossings te vind vir haar eie probleme, die probleme van haar gemeenskap en dié van die mensdom (Njobe 1990:53-54). Die kurrikulum moet mense help om vas te stel wie hulle is, eerder as om persone te vorm volgens 'n voorafopgestelde model. Om die persoonlikheid te ontwikkel, moet leerders toegelaat word ... *to express, act out, experiment, make mistakes, be seen, get feedback, and discover what they are* (McNiel 1981:5). Dit beteken dat die persone wat betrokke is in die leerproses, sonder vrees vir veroordeling moet wees omdat hulle nie voldoen aan vooropgestelde verwagtinge van ander persone of inrigtings nie. Wanneer die individu vry is om haarself te wees en ontwikkel sonder dwang, kan haar ware karakter (persoonlikheid) na vore kom en kan sy die persoon word wat haar vermoëns haar toelaat om te wees.

Die "nuwe" doel van opvoeding, naamlik die ontwikkeling van die persoon (persoonlikheid) wat in vryheid sy volle potensiaal ontwikkel, verskil van die filosofie wat die Suid-Afrikaanse apartheidsonderwystelsel ten grondslag gelê het. Laasgenoemde filosofie het net soos die holistiese opvoeding ook die ontwikkeling van die persoon (persoonlikheid) ten doel, maar verskil van die holistiese benadering daarin dat die persoonlikheid vooraf uitgespel word as volwassenheid (Harmse en Kirstein 1985:21-22). Die standpunt dat volwassenheid die doel van opvoeding is, dui moontlik op 'n produkgeoriënteerde benadering tot opvoeding, terwyl holisme prosesgeoriënteerd is.

In die filosofie wat die doel van opvoeding as volwassenheid beskou, word die leerders se vryheid dikwels beperk om selfstandige besluite te neem en word hulle onder andere deur die onderwyser tot volwassenheid gevorm. Tunmer (1981:37) beweer dat die taak van die skool nie beperk kan word tot die vorming van leerlinge tot verantwoordelike volwassenheid nie omdat dit moeilik of selfs onmoontlik is om 'n persoon tot selfstandigheid te vorm. Dit is iets wat by die mens self moet ontwikkel.

Volwassenheid as doel van opvoeding plaas 'n verdere beperking op die ontwikkeling van die mens se potensiaal omdat dit die indruk kan skep dat opvoeding op 'n sekere stadium (wanneer volwassenheid bereik word) voltooid kan wees (Morrow 1989:23). Aangesien opvoeding nooit ophou nie, kan opvoeding nie 'n finale eindpunt hê wat op een of ander stadium bereik word en dan nie verder plaasvind nie. Opvoeding is 'n lewenslange proses, wat dus nooit ophou nie.

Die beperkte doelstelling van opvoeding (om die kind te lei tot volwassenheid) kan lei tot verdeeldheid in die leerproses deurdat dit 'n onderskeid tref tussen volwassenes (onderwysers) en volwasse-wordendes (leerders). Deur so 'n duidelike onderskeid te tref, word die verskille beklemtoon tussen volwassenes en diegene wat op pad is na volwassenheid. Dit kan lei tot 'n gaping tussen onderwysers en leerders aangesien elkeen 'n duidelike rol in die leerproses speel. Gunter (1974:125) gee erkenning aan die idee dat daar 'n gaping is tussen die kind en die volwassene wat 'n empatiese verhouding tussen die twee persone bemoeilik. Die nie-volwassene moet inpas by die leerproses wat deur die volwassene geïnisieer word. Omdat die onderwyser so 'n dominante plek in die "begeleiding" van die leerling speel, beweer O'Connell (1991:3) dat hierdie benadering tot onderwys *...denies the dialogical nature of education and removes the child as an actor within the educational relationship*. Die rol wat die kind nog toegelaat word om te speel, is dié van passiewe aanvaarder van dit wat die onderwyser (volwassene) hom aanbied.

In hierdie produkgeoriënteerde benadering tot opvoeding en onderwys word die sukses waarvolgens die kind inpas by die onderwysstelsel, gemeet aan die hand van 'n eksamen. Die eksamen word soms verhef bo die behoeftes van die leerders. Brimley, 'n Britse opvoedkundige, (aangehaal deur Boyce 1975:119) het onderwys in Suid-Afrika ondersoek en beweer dat hy nog nooit 'n onderwysstelsel teëgekom het waar eksamens so absoluut domineer soos in Suid-Afrika nie. Hy het ook beweer dat die dominerende van die eksamen (veral die matrikulasie-eksamen) die hooforsaak is waarom die Suid-Afrikaanse skole 'n soort onderwys

aanbied wat kinders hoegenaamd nie voorberei vir werk aan 'n universiteit of vir werk op enige ander plek nie. Diegene wat nie voldoen aan die verwagtinge van die stelsel nie, bly agter of val uit. Die benadering van gradering van leerders op 'n produkgeoriënteerde wyse dien nie die belange van die leerders nie, maar die belange van die stelsel.

In die holistiese benadering is dit belangrik dat die individu aktief (pro-aktief) bly in die leerproses om altyd sin in die lewe te vind. Tradisies en waardes van gister word nie meer in 'n vinnig veranderende wêreld as vanselfsprekend aanvaar nie, daarom moet die mens aanpas by nuwe tendense. Dit beteken nie dat die individu aan elke tendens of ontwikkeling moet meedoen nie. Die formele skool is 'n plek waar die mens toegerus kan word met die nodige vaardighede om suksesvol in die lewenspraktyk te handel. Die vraag wat kan ontstaan, is die volgende: Kan die skool soos dit tans in Suid-Afrika bestaan, hierdie taak wel effektief hanteer? Indien die skool dit nie kan doen nie, is die verdere vraag: Wat is die moontlikhede om dit radikaal te verander? In die bespreking oor die invloed wat die holistiese benadering in die transformasie van die skool kan speel, sal antwoorde op hierdie vrae gesoek word. Die vrae sal nie spesifiek behandel word nie, maar deur alternatiewe te oorweeg vir die tradisionele onderwys, kan moontlike antwoorde op die vrae duidelik word.

4.4 HOLISME EN DIE TRANSFORMASIE VAN DIE SKOOL

4.4.1 Inleiding

Om reg te laat geskied aan 'n bespreking oor die transformasie van die skool, sal die tradisionele siening van die skool in hierdie bespreking teenoor die holistiese siening van die skool gestel word. Hoewel die skool as opvoedingsinrigting van nader beskou gaan word, sal die bespreking hoofsaaklik konsentreer op die mikrovlak van die kurrikulum, naamlik die klaskamerpraktyk, kennisinhoud en die persone direk daarby betrokke.

4.4.2 Holisme en die skool

Die skool bestaan nie in 'n vakuum nie, maar funksioneer binne 'n bepaalde breë onderwysstelsel (-stelsel) in 'n land. 'n Sisteem is iets wat 'n komplekse eenheid vorm. In die "onderwysstelsel" is daar meer fragmentasie en isolasie as wat daar eenheid is. Hierdie fragmentasie is nie net beperk tot die tradisionele kurrikula (leerinhoud word in verskillende vakke verdeel) nie, maar ook tot die skole wat in dieselfde stelsel onderverdeel word en in isolasie bestaan. Daar is byvoorbeeld in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel staatskole (wat nog verder onderverdeel word in modelle - A,B, en C), privaatskole, spesiale skole (vir gestremdes), en so meer. Hierdie skole word nog verder onderverdeel in preprimêre-, primêre- en hoërskole. Hierdie fragmentasie is nie slegs tussen verskillende skole nie, maar vind selfs binne dieselfde skool plaas. Daar word in dieselfde skool onderskeid getref tussen akademiese, tegniese, liggaamlike en kulturele opvoeding. In hierdie verskillende "soorte" opvoeding word daar nog verder gefragmenteer deur verskillende vakke in die kurrikulum in te sluit (Pluckrose 1975:31). Die vakke self word ook as gefragmenteer aangebied deur verskillende afdelings in vakke te identifiseer en dikwels verwyderd van die ander afdelings aan te bied. In sommige skole word verskillende afdelings van dieselfde vak aan verskillende onderwysers toevertrou wat die fragmentasie vererger en sodoende gaan die idee van eenheid verlore.

Holt (1976:13) beweer dat daar basies drie dinge is wat die gemeenskap van die skool verlang, naamlik:

- om die tradisies en hoër waardes van die eie kultuur oor te dra;
- om die kind vertrouwd te maak met sy leefwêreld;
- om 'n kind vir 'n beroep voor te berei.

Volgens hom is die skool nie in staat om hierdie funksies alleen te verrig nie. Dit was take wat deur die gemeenskap en in die gemeenskap verrig is, wat aan die skool oorgedra is. Die hele gemeenskap bly verantwoordelik vir die opvoeding van sy kinders en kan dit nie in sy geheel aan een gemeenskapsinrigting oordra

nie. Die skool kan wel 'n rol speel in die lewering van hierdie funksies, maar slegs as deel van die totale aantal inrigtings van die gemeenskap. Ander gemeenskapsinrigtings en agente (*agencies*) soos die nywerheid, landbou, handel, klubs, museums, biblioteke, die media (televisie), teaters, bioskope en die totale omgewing moet deel vorm van die hele opvoedingsproses (Jacks 1950:24). Dit sal die integrasie tussen die individu en sy gemeenskap vergemaklik sodat die persoon homself ten volle in die gemeenskap kan uitleef. Indien hierdie holistiese benadering gevolg word, sal onderwys nie langer 'n geïsoleerde kompartement van die lewe wees nie, maar dit sal 'n geïntegreerde deel daarvan wees. Die vraag wat kan ontstaan, is die volgende: Hoe is dit moontlik om hierdie integrasie tussen onderwys en die lewe te bewerkstellig? De Bono (1990:215) doen aan die hand dat daar by die nywerheid begin word. Die nywerheid kan besluit watter soort werkers hulle verlang en kan dan daarop aandring om inspraak te hê in die opstel van eksamens om die ware potensiaal van "rekrute" vas te stel. Indien die nywerheid inspraak in die eksamens van die skool verkry, kan hulle ook inspraak verkry in die inhoud van die leerproses. As nywerhede toegang verkry tot skole, dan moet skole ook toegang verkry tot die nywerhede om die afstand tussen teorie en praktyk te oorbrug (of uit te skakel).

In die holistiese benadering word die praktyk beeindig waarvolgens leerders blootgestel word aan onverwante leerinhoud of vakke. Leer vind nou vir, in en deur die lewe (formele opvoeding in skole is deel van die lewe) plaas. Leerstof word uit die direkte ervaringsveld van die leerder geneem en nie slegs uit (voorgeskrewe) boeke nie. Die skool verdwyn nie in die proses nie, maar die rol wat dit in opvoeding speel, verander om die skool meer relevant en toeganklik te maak vir die gemeenskap. Die skool moet 'n bronneseentrum wees vir die hele gemeenskap (Holt 1976:13). Skole moet plekke wees waarheen mense kan gaan om inligting te bekom of om sekere vaardighede te ontwikkel.

Dit is ook belangrik dat die kunsmatige skeiding tussen skoolonderwys en opvoeding deur die lewe (deur ondervinding) uitgeskakel word. Holisme beklemtoon dit dat kragtige faktore binne en buite die skool voortdurend leerders

beïnvloed, daarom behoort die opvoeding wat buite en dié wat binne die skool plaasvind, 'n eenheid te vorm. Kennis kan dus nie beperk word tot boekekenis nie, maar sluit ook kennis in wat bekom word deur ondervinding wat die persoon verkry deur sy blootstelling aan die lewe.

4.4.3 Holisme en kennisinhoude

4.4.3.1 Inleiding

Kennisinhoude (leerstof) word in die tradisionele skool normaalweg in afsonderlike vakke geklassifiseer. Onderdele van die kennisinhoude word dikwels onderverdeel in leerstofeenhede, en in hierdie vorm aangebied. Daar word min of soms geen aandag gegee aan die integrasie van kennis nie. Die holistiese siening ten opsigte van leerstofindeling het nie tot sy reg gekom nie. Gevolglik kan leerders dikwels nie die verbande identifiseer wat daar tussen kennisinhoude bestaan nie. Om kennis dus in onderafdelings (vakke) te verdeel, laat die gevaar ontstaan dat die groter geheel verlore kan gaan. Labani (1975:60) beweer dat, indien kennisinhoude in onderafdelings verdeel word, dit tot gevolg kan hê dat die persone betrokke in die leerproses ... *might know everything about something, (but) they know nothing about everything*. 'n Verdere gevaar is dat die oorbeklemtoning van vakke en vakkennis daartoe aanleiding kan gee dat opvoeding as 'n einddoel beskou word en nie as 'n middel om 'n doel te bereik nie.

Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel as voorbeeld van 'n tradisionele stelsel is rigied ten opsigte van gekose vakke en vakbenaminge. Tunmer (1981:37-38) wys daarop dat die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (1971) bepaal het dat die basiese vakke vir die primêre skool Afrikaans, Engels, Wiskunde, Geskiedenis, Aardrykskunde, Algemene Wetenskap, tesame met Godsdiensonderrig, Liggaamlike Opvoeding en Kuns moet wees. Daar is min of geen verband tussen hierdie vakke nie. Hulle het hierdie vakke geïdentifiseer sonder om melding te maak van die bydrae wat die vakke kan maak tot opvoeding of sonder om die rasionaal te gee waarom hulle ingesluit word. Hierdie probleem is nie beperk tot

Suid-Afrika nie, want die insluiting van sekere vakke in kurrikulums wat geskoei is op die tradisionele benadering tot onderwys, is 'n probleem wat reg deur die "skoolwêreld" ervaar word. De Bono (1990:212) beweer dat die inhoud wat in skole onderrig word, om twee redes ingesluit word, naamlik omdat dit reeds daar is en omdat dit voorheen onderrig is. Skole is geneig om inligting oor te dra wat maklik eksamineerbaar is. Hy beweer verder dat prosesvaardighede moeilik is om te onderrig of te toets en dat skole daarom geneig is om dit te ignoreer.

In die holistiese benadering tot opvoeding word alle kennis nie in een kookpot saamgevoeg nie, maar word die verbande tussen kennisinhoude eerder beklemtoon. Die verbande wat daar bestaan tussen die dissiplines word benadruk eerder as om die uniekheid van elke dissipline te beklemtoon. Holisme beklemtoon die interdissiplinêre benadering waarvolgens tradisionele skoolvakke hul identiteit verloor, maar kundighede en kennis word aangewend om 'n tema, konsep of vraagstuk vanuit 'n holistiese vertrekpunt te bestudeer (Schreuder 1991:M.ED studiestuk). Daar word gekonsentreer op verwantskappe, eerder as op die verskille wat moontlik tussen dissiplines bestaan. Dit is belangrik om leerders bewus te maak van die aard van oorvleueling en verbande wat daar tussen dissiplines bestaan.

Hierdie interdissiplinêre benadering maak ook ruim voorsiening vir die insluiting van die leerder se eie ervaring en belangstelling tydens die leerproses. Om reg te laat geskied aan laasgenoemde, is dit belangrik dat die aard van die kennisinhoud radikaal moet verander en plek moet maak vir kennisinhoude wat betekenis vir die leerder het. Die vraag wat nou kan ontstaan, is die volgende: Is daar 'n verskil tussen boekekennis en kennis wat deur ervaring bekom word? Aangesien die intellek in die tradisionele opvoeding voorgehou is as die belangrikste faktor om kennis te bekom, kan 'n verdere vraag ontstaan: Is die verstand die enigste deel van die mens wat gebruik kan word om kennis te bekom? Dit is belangrik om antwoorde op hierdie vrae te vind, om sodoende die omvang van die holistiese benadering beter te verstaan.

4.4.3.2 Boekekennis *versus* kennis deur ervaring

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat 'n holistiese benadering tot opvoeding beteken dat die leerder nie slegs uit boeke leer nie, maar ook deur ondervinding in sy daaglikse lewensituasies binne en buite die skool, met ander woorde, uit die omgewing in geheel. Happold (aangehaal deur Jacks 1950:24) het reeds byna 'n halfeeu gelede beweer dat opvoeding nie hoofsaaklik deur woorde geskied nie, ... *but through situations, not primarily through instruction, but through a pattern of living, not primarily through courses of study, but through an intangible spiritual atmosphere created by the community*. Hierdie standpunt van hom is nog steeds net so geldig in die holistiese benadering tot onderwys en opvoeding.

In die holistiese benadering tot onderwys val die klem nie soseer op onderrig nie, maar eerder op leer. Die uitgangspunt van die onderwyser moet nie wees om te onderrig (eenrigting/transmissie) nie, maar om die leerder in die leerproses te fasiliteer. Die doel van die skool verander nou van 'n inrigting wat parate kennis oordra, tot 'n inrigting wat die leerders beter toerus om meer effektief uit die lewe te leer. Daar moet 'n wedersydse beïnvloeding tussen die lewe en die skool plaasvind. Die voorbeeld wat Van Den Berg (1990:19) tydens 'n seminaar gebruik het, illustreer duidelik die belangrikheid van 'n wedersydse beïnvloeding tussen die skool (teorie) en die lewe (praktyk). Hy meld die voorbeeld van diensdoende onderwysers wat alle teorie geleer het om 'n rolskaats te ry, maar toe hulle dit in die praktyk moes uitvoer, kon hulle nie die rolskaats ry nie. Hulle het die teorie in isolasie van die praktyk ontvang (of geleer) en hulle kon nie die gaping oorbrug wat daar tussen die twee geskep is nie. Uit die rolskaatsvoorbeeld is dit duidelik dat, indien die leerproses in afsonderlike eenhede verdeel word, en teorie van die praktyk verwyderd is, is dit moeilik om die leerproses as 'n groter geheel te beskou. Die afsonderlik aspekte van die leerproses (dele) word in so 'n geval belangriker geag as die leerproses in sy geheel. Dit kan lei tot mislukking van die onderrigleerproses, soos in die geval van die rolskaatsvoorbeeld.

Aangesien kennis nie beperk word tot boekekennis nie, kan leer nie meer beperk

word tot 'n kognitiewe handeling nie. In die holistiese benadering tot opvoeding is daar verskillende kenwyses wat saam met die kognitiewe handeling aanvaar word.

4.4.3.3 Verskillende wyses van verstaan (en ken)

Die holistiese perspektief beklemtoon die interafhanklikheid van die mens en haar fisiese en geestelike omgewing. Holisme aanvaar dat alle verskynsels - natuurlik, kultureel, menslike denke en aksies interafhanklik is. Duminy (1977:25) beweer dat die mens derhalwe moet leer ken, nie alleen deur die intellek nie, maar ook deur die wil en emosies (en die siel).

Kognitiewe ontwikkeling is belangrik om tred te hou met die tegnologiese veranderings wat vandag plaasvind in die wêreld. Holisme beklemtoon ook intellektuele ontwikkeling, maar nie in isolasie nie. Dit word as deel van die ontwikkeling van alle aspekte van die hele persoon beskou. Kundigheid wat die hele persoonlikheid omvat, word deur holisme beklemtoon. Diegene wat vashou aan die belangrikheid van die verstand in die leerproses, negeer alle ander vorme waardeur die mens sin verkry in haar lewe. Holdstock (1987:67) identifiseer verskillende wyses waarvolgens die mens dinge verstaan. Hy noem dit die intuïtiewe, die emosionele, die transpersoonlike (*transpersonal*), en die wysheid van die liggaam (*wisdom of the body*). Hy sluit ook onder andere inligting in wat deur middel van drome bekom word. Die holistiese benadering beklemtoon die belangrikheid van die mens in totaliteit. Om die mens in totaliteit op te voed, is dit belangrik dat alle kenwyses van die mens in ag geneem word in die verloop van die onderrigleerproses. Hierdie verskillende verstaanwyses van die mens plaas die hele konsep van intelligensie in 'n heel ander lig.

Intelligensie kan nie net beperk word tot verstandelike vermoëns wat in 'n syfer (intelligensiekwosiënt) uitgedruk kan word nie. Gardner (aangehaal deur Holdstock 1987:73) identifiseer sewe wye kategorieë van intelligensie wat hy verdeel in drie konvensionele en vier nie- konvensionele soort intelligensie. Die

konvensionele intelligensie is die verbale, die wiskundige en die ruimtelike (*spatial*). Die ander vier is ... *musical ability, bodily skills and sensitivity to bodily sensations, adroitness in dealing with others, and self-understanding*. Hierdie laasgenoemde vier soorte intelligensie is nie maklik meetbaar nie, maar dit beteken nie dat dit nie bestaan nie. Die vermoë wat mense het om musiek te waardeer, kan nie in 'n syfer uitgedruk word nie en kan nie aan 'n ander persoon oorgedra word nie. Net so kan die fisiese vaardighede wat die rugbyspeler openbaar, nie gemeet word nie. Die vermoë om met ander mense om te gaan, is 'n belangrike vaardigheid wat ook nie kwantitatief gemeet kan word nie. Hierdie soort intelligensie word grootliks deur die tradisionele skool geïgnoreer, omdat dit nie meetbaar is nie. In die tradisionele skool is die evaluering van die produk wat deur transmissie gelever word vir die voortsetting van die leerproses van kardinale belang, aldus Rowland (1993:19). Omdat die tradisionele skool nie voorsiening maak vir alle soorte intelligensie nie, kan die skool nie voorsien in alle leerders se behoeftes of hulle help om hul volle potensiaal te verwesenlik nie. (Mense soos Edison, Darwin, Newton en Einstein wat groot bydraes gelever het tot die mensdom, het nie sukses op skool behaal nie, omdat die skool nie voorsiening gemaak het vir hulle soort intelligensie nie)

Holisme neem alle vorme van intelligensie in ag omdat dit die individualiteit van die leerders erken en omdat die ontwikkeling van elke individu se volle potensiaal belangrik is. Een van die foute van tradisionele onderwys is dat alle kinders op dieselfde wyse leer, met ander woorde, dat daar 'n korrekte wyse van leer is. Die leerders is individue wat op verskillende wyses die lewe ervaar, daarom kan daar nie sprake wees van een korrekte leerwyse nie. Volgens Duminy (1977:18,20-22) is dit belangrik dat die klem van opvoeding op die persoon val wat in die leerproses moet ontwikkel en nie op die leerstof of metodes waarvolgens dit bemeester moet word nie. Dit is in hierdie verband dat die rol van die onderwyser van wesenlike belang is in die leerproses.

Die rol van die onderwyser is nog steeds in die opvoedingsproses van belang vir die ontwikkeling van die leerder, hoewel sy rol besig is om radikaal te verander.

Hierdie aspek sal vervolgens bespreek word.

4.4.4 Holisme en die rol van die onderwyser

In die transmissie-oriëntasie word die onderwyser beskou as iemand wat kennis het. Sy hoofsaak is derhalwe om die kennis aan die leerders oor te dra. As persoon wat oor kennis beskik wat die leerder nog nie het nie, plaas dit die onderwyser in 'n magposisie, wat nie deur die leerders bevraagteken kan word nie. As gevolg hiervan het onderwys dikwels 'n outoritêre karakter.

Die holistiese benadering tot opvoeding stel nuwe eise aan die onderwysers waaraan hulle slegs kan voldoen indien hulle bereid is om verandering te aanvaar eerder as om dit te vrees. Hulle moet bereid wees om ou "beproeft" benaderings tot onderwys eerlik te bevraagteken en hul eie handelinge krities te evalueer, omdat die onderwysers hulself nie as voltooid kan beskou nie (Freire en Shor 1987:50). Die onderwysers moet die regte houding openbaar sodat hulle ook hul volle potensiaal kan ontwikkel. Daar kan nie van die onderwysers verwag word om alles na die klas toe te bring nie, want hulle moet ook deur die onderwysproses verryk word, anders kan dit maklik lei tot uitbranding.

Die onderwyseres moet die leerders help om volgens hul eie behoeftes te ontwikkel. Sy moet haar nie voorhou as die ideale persoon waarvoor elke leerder moet aspireer nie. Freire et al. (1987:50) beweer dat die leerders nie 'n flotielje bote is wat probeer om die onderwyser te bereik nie, maar dat die onderwyser ook een van die bote in die flotielje is. In hierdie opsig moet die onderwyser optree as leerderfasiliteerder en nie as onderriggewer nie.

As fasiliteerder moet die onderwyser eg wees en nie 'n front voorhou vir die leerders nie. As die fasiliteerder haar ware menslikheid openbaar, dan verwyder sy die afstand tussen haarself en die leerder. Sy ontmoet dan die leerder ... *on a person-to-person basis* (Rogers 1969:106). Hierdie verhouding word gekenmerk deur 'n dialoog wat daar tussen hulle ontstaan.

Die fasiliteerder help om duidelikheid te gee aan die doelstellings van die individue en van die groep in die geheel wat in die klaskamer is. As 'n individu wat 'n standpunt het, neem hy deel aan die leerhandeling, maar hou nie sy standpunt voor as noodwendig die enigste korrekte een nie. Indien hy sy standpunt voorhou as die enigste korrekte een, word sy rol dieselfde as in die transmissie-oriëntasie waar die leerder se opinie as onbelangrik beskou word. Dit is belangrik dat die fasiliteerder bewus moet wees van sy eie beperkinge en bereid moet wees om die beperkinge te aanvaar. Hy moet die klimaat skep waarin die leerders vry is om van hom te verskil of om met hom saam te stem en die bronne beskikbaar stel wat nodig is vir die ontwikkeling van die leerder (Holdstock 1987:103). Indien hy nie met die leerders saamstem nie, moet die fasiliteerder bereid wees om vreesloos van hulle te verskil.

Die feit dat daar 'n dialoog bestaan tussen die leerder en die fasiliteerder, beteken dat hulle mekaar as gelykes in die leerproses aanvaar. Meerkotter (1994:29) beweer dat alle partye in die onderwys dieselfde waarde as mens het, maar dat daar 'n duidelike verskil is in die rol wat hulle speel. Hy sê voorts dat, indien onderwysers die rol moet vertolk as agente vir verandering, hulle die verantwoordelikheid moet aanvaar vir onderrig ... *and co-responsibility for the learning of the youth of the community to which they are accountable.*

Om die rol as fasiliteerder tot sy reg te laat kom, is dit belangrik dat die onderwyser in die onderrigleerproses verskillende werkwyses of onderrigstrategieë moet aanwend om die leerder te help om haar volle potensiaal te ontwikkel.

4.4.5 Holisme en onderrigleerstrategieë

In die tradisionele skool waar die transmissie-oriëntasie dominant is, word hoofsaaklik van metodes gebruik gemaak wat die oordrag van inligting beklemtoon. Cawood, Strydom en Van Loggerenberg (1981:33) noem hierdie metodes voordragmetodes omdat die eenrigtinggesprek deur die metodes beklemtoon word. Die lesing, storiemetode en referaat is 'n paar voorbeelde van

voordragmetodes. Hierdie metodes het 'n beperkte gebruikswaarde en is nie baie geskik wanneer die onderwys holisties benader word nie. Dit beteken nie dat hierdie metodes nooit in die holistiese benadering gebruik word nie. In die holistiese benadering word daar in die onderrigleerproses nie een spesifieke metode uitgesonder nie. Die holistiese benadering beklemtoon derhalwe die gebruik van verskeie metodes wat bepaal word volgens die behoeftes van diegene wat betrokke is by die onderrigleerproses. Aangesien verskillende metodes in dieselfde onderrigleersituasie aangewend word, kan in die holistiese benadering liever verwys word na onderrigleerstrategieë.

Die holistiese kurrikulum moet in 'n skool as 'n eenheid benader word, daarom moet alle onderwysers in 'n skool bewus wees van die holistiese benadering. Die leerproses wat hulle voorstaan, moet die holistiese doel reflekteer. Dit beteken nie dat die onderwysers hul vryheid verloor om te eksperimenteer nie of dat eenheid noodwendig uniformiteit vereis nie. Wat dit wel beteken, is dat werkwyses wat onderwysers aanwend, nie in isolasie ontwikkel kan word nie. Dit moet gesien word in die konteks van die skool as geheel. Dit is belangrik dat elke onderwyser bewus moet wees van dit wat sy kollega doen en daarom moet hulle onderrigleerstrategieë aanwend wat samewerking tussen kollegas bevorder. Een werkwysie wat die onderwysers kan volg, is dié van spanwerkonderwys.

4.4.5.1 Spanwerkonderwys (*team teaching*)

Cawood et al. (1981:71) beskryf spanwerkonderwys ... *as 'n poging om die gehalte van onderrig te verbeter deur middel van gesamentlike beplanning, gesamentlike aanbieding en gesamentlike evaluering wat gebruik maak van grootgroepleesings, kleingroepbesprekings en onafhanklike studie.* Die primêre doelstellings van spanwerkonderwys is om onderrig te verbeter en om geïndividualiseerde onderrig te voorsien. Dit beklemtoon ook verder dat die groep of span se poging is gewoonlik beter as dié van die beste individui in die groep. By spanwerkonderwys werk onderwysers saam in spanne of groepe van twee tot ses. Hier word die geleentheid aan onderwysers gebied vir gesamentlike

beplanning, gesamentlike aanbieding en gesamentlike evaluering.

Hoewel spanwerkonderwys nie 'n waarborg is dat beter leer sal plaasvind nie, plaas dit die fasiliteerders tog in 'n beter posisie om 'n klimaat te skep waarin verbeterde leer aangemoedig word. Opie (1990: 11) beweer dat die span onderwysers saam moet werk om 'n geïntegreerde benadering onderling te vestig. Dit is ook makliker om die geheelbeeld van die opvoedingsproses by die leerders in te skerp wanneer 'n geïntegreerde benadering tot die onderrigleerproses gevolg word. In groot skole kan daar selfs 'n paar van sulke spanne rondom spesifieke areas van belangstelling gevorm word. Indien leerinhoud in verskillende eenhede saamgegroepeer word en die onderwysers betrokke by die eenhede afsonderlike spanne vorm, dan is dit van kardinale belang dat die werk van alle spanne gesinkroniseer word en dat daar voortdurend skakeling is tussen alle onderwysers is.

Dit is belangrik om hierdie skakeling tussen onderwysers te behou, want anders kom holisme nie tot sy reg in die kurrikulum nie. Die hele personeel by 'n skool kan by die proses betrek word. Warwick (1973:3) verwys na die onderrig wat die hele personeel raak as personeelonderwys (*faculty teaching*), en die skakeling tussen kennisgebiede noem hy verwante studies (*related studies*). Hierdie verwante studies of geïntegreerde studies plaas die skool in 'n gunstige posisie om die fasiliteite in die skool wat tot hul beskikking is, optimaal te benut ter bevordering van leer.

'n Werkwyse wat die onderwysers in die holistiese benadering in 'n skool kan aanwend, is om kennisinhoud in temas te verdeel en die hele skool te betrek by die bemeestering van die temas.

4.4.5.2 Die tematologiese benadering (*theme teaching*) in die leerproses

Volgens die tematologiese benadering word die kennisinhoud wat in afsonderlike

vakke verdeel is, nou onderafdelings van 'n groter tema. Die verskillende vakke het dan nie meer 'n afsonderlike identiteit sover dit die tema aangaan nie.

Diegene wat voorstanders is van die tradisionele vakbenadering tot onderwys, kan dalk negatief wees teenoor die tematologiese benadering tot onderwys, omdat hulle miskien bang is dat hul vak in die proses van integrasie kan verdwyn. Hierdie vrees sal egter dui op 'n foutiewe persepsie ten opsigte van die geheelbenadering. Die holistiese benadering is nie ten gunste van die afskaffing van kennisinhoud nie; al wat dit beklemtoon, is dat die kennisinhoud deel moet vorm van 'n groter geheel. In 'n spesifieke skool kan die onderwysspan saam met die leerders besluit oor relevante temas en selfs oor die wyse waarop die tema aangepak moet word.

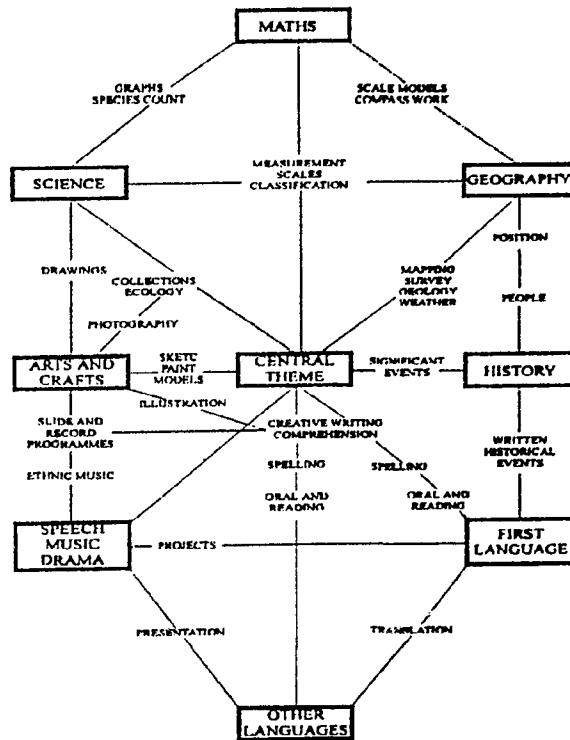
Omdat onderwys ook toekomsgerig moet wees, sal die temas wat deel vorm van die kurrikulum, ook toekomsgerigte temas moet wees. Die volgende onderwerpe wat Holt (1976:95-107) reeds byna twee dekades gelede geïdentifiseer het, is vandag nog steeds relevant. Die temas is die volgende:

- *vrede*
- *rassisme*
- *werk en ontspanning*
- *armoede, afval en die omgewing*
- *vryheid*

Die temas kan in 'n holistiese benadering tot onderwys ingesluit word om opvoeding meer relevant te maak vir die leerders. In hierdie temas hoef die inhoud van die tradisionele vakke nie weggelaat te word nie. So byvoorbeeld kan die inhoud wat tradisioneel in Biologie ingesluit word, in die tematologiese benadering deel vorm van Omgewingsopvoeding; of die inhoud van Geskiedenis kan weer deel uitmaak van 'n studie oor vrede, rassisme en vryheid. Wat belangrik is, is dat tradisionele kennisinhoud nie langer verdeel word in onnatuurlike kompartemente nie, maar dat dit deel uitmaak van die kennisinhoud waar hulle relevant is en waarmee hulle 'n eenheid vorm. Die tematologiese

benadering kan as volg skematies voorgestel word:

FIGUUR 4.4: DIE TEMATOLOGIESE BENADERING TOT ONDERWYS



(Opie 1990:13)

In die voorafgaande figuur (4.4) is dit duidelik dat die verskillende dissiplines saamwerk rondom een tema wat die skakeling tussen dissiplines op 'n geordende wyse laat plaasvind.

Om die afstand tussen die lewe buite die skool en die lewe binne die skool te oorbrug, kan die onderwysers wat 'n holistiese benadering volg, ervaringgerigte metodes gebruik. Dié metodes is belangrik om die leerder (kind) in geheel op te voed, en om die afstand tussen die teorie en die praktyk te oorbrug.

4.4.5.3 Ervaringgerigte metodes

Die ervaringgerigte metodes is 'n mengvorm van verskillende metodes. Hierdie metodes is 'n studiewyse waarvolgens individue betrek word in komplekse gekonstrueerde werklikheidsituasies. Die doel is om maksimale oordrag van die onderrigleersituasie na die praktyk (werkplek van die toekoms) moontlik te maak.

In ervaringgerigte metodes word die aktiewe betrokkenheid van alle partye in die onderrigleerproses beklemtoon (Cawood et al. 1981:31). Hierdie metodes het geweldige trefkrag in die leerproses omdat dit ruim voorsiening maak vir die erkenning en benutting van die ondervinding en ervaring van beide die fasiliteerder en die leerder self. Die media en middele wat in hierdie metodes gebruik word, toon 'n groot mate van ooreenkoms met die werklikheidsituasie. 'n Belangrike voordeel van hierdie metodes is dat die leerder aktief betrek word by die leerproses, want hy word in situasies geplaas waaraan hy moet deelneem of waarin hy moet optree. Cawood et al. (1981:51-58) identifiseer die volgende as van die belangrikste ervaringgerigte metodes wat in die leerproses gebruik kan word:

- *simulasie*
- *dramatisering*
- *rolspel*
- *sosiodrama*
- *gevallestudies*
- *gevorderde bedryfs- en ander onderrigspele*
- *laboratoriumleer*
- *sensitiwiteits- of t-groepe*

Die beginsel wat by al hierdie metodes geld, is dat dit die werklike lewensituasie probeer reflekteer, sodat die leerder op 'n praktiese wyse 'n voorsmaak kry van wat vir hom in die lewe buite die skool wag.

Die voorafgaande onderrigleerstrategieë en metodes is geselekteer om aan te toon watter moontlikhede daar bestaan vir die praktiese uitvoerbaarheid van die holistiese benadering. Alhoewel die genoemde werkwyses baie geskik is vir 'n holistiese benadering, beteken dit nie dat die onderwyser hoegenaamd geen ander metodes mag gebruik nie. Die metode wat gebruik word, sal in 'n hoë mate afhang van die karakter en styl van die fasiliteerder sowel as die karakter van die leerder.

Aangesien die kind nog steeds die grootste deel van die leerderbevolking in die formele skoolsituasie is, is dit belangrik om net kortliks stil te staan by die rol van

die kind in die holistiese benadering tot onderwys.

4.4.6 Die rol van die kind in die holistiese benadering tot onderwys

Holisme beklemtoon die kind in sy geheel, daarom word die kind ook as 'n eenheid behandel in die holistiese benadering tot onderwys. In die holistiese benadering aanvaar die onderwyser dat die intellektuele ontwikkeling van die kind nie geskei kan word van die emosionele, sosiale, fisiese en morele ontwikkeling nie (Miller et al. 1985:21). Die waarde van die kind as individu wat 'n besondere plek in die samelewing het, word beklemtoon. Die verskille en veelsydigheid van individuele kinders word erken. Die veranderde siening van die kind het daartoe aanleiding gegee dat die onderwyser sy benadering tot die klaskamerpraktyk verander. Klassikale onderrig is nie meer as geskik geag om te voldoen aan die individuele behoeftes nie (Holdstock 1987:121). Gevolglik is aanvaar dat individuele hulp 'n belangrike alternatief vir klassikale onderrig is. Die kind word nou as 'n individu behandel en leer ken. Child (1980:370) beweer dat kennis van die kind daartoe gelei het dat die beeld van die kind verander het, vanaf dié van passiewe ontvanger tot dié van aktiewe deelnemer aan die leerproses.

Die onderwyser aanvaar dat die leerder ook kennis het wat sy aan die onderwyser sal openbaar as die geleentheid en klimaat deur die onderwyser geskep word. Omdat die leerling kennis het, kan die onderwyser dus ook van die leerder leer deur die dialoog wat daar in die leerproses tussen hulle plaasvind (Freire et al. 1987:44-48). Albei persone het dus 'n aktiewe rol te speel in die leerproses.

In die gemeenskap is daar 'n groot verskeidenheid situasies waaraan die leerders blootgestel word en daarom moet die holistiese opvoeding dan ook 'n groot verskeidenheid geleenthede aan hulle bied. Hoewel verskeidenheid belangrik is, vereis holistiese opvoeding dat die verskeidenheid geleenthede gekoördineer word sodat die stelsel as geheel beklemtoon word.

4.5 SAMEVATTING

Dit word algemeen aanvaar dat die huidige onderwysstelsel van Suid-Afrika leerders nie na wense voorberei vir die uitdagings wat die radikale veranderings wat op byna alle lewensterreine plaasvind, aan hulle stel nie. Daar is wel pogings aangewend om die kurrikulum te hervorm (sien hoofstuk 3), maar omdat hierdie pogings meestal in isolasie plaasgevind het, word dit betwyfel of daarin geslaag sal word om die stelsel te verbeter. Die meeste voorstelle kom neer op die hervorming van die onderwysstelsel en nie op die rewolusionêre verandering of transformasie wat deur holisme voorgestaan word nie.

Hierdie situasie het verander sedert die algemene verkiesing van April 1994. Die mees dramatiese verandering was die raamwerk vir voorstelle vir radikale verandering in Onderwys en Opleiding wat die Witskrif van 23 September 1994 in die vooruitsig stel. Die Witskrif berei die weg voor vir veranderinge wat bestempel kan word as 'n rewolusionêre wegbreek van die apartheidsonderwys.

Die huidige administratiewe strukture, wat nog steeds gebaseer is op die tradisionele transmissiekonsep van onderwys, sal nie die realiteite van die lewe kan hanteer en tred hou met veranderinge nie. Indien skole in die toekoms die prosesse van aanpassing van individue in die samelewing wil hanteer, sal skole met verskillende strukture moet eksperimenteer en nie vasklou aan strukture wat dateer uit die tydperk van die Industriële Rewolusie nie. Du Toit (soos aangehaal deur Hendriks 1994:13) sê dat skole meer verbruikersvriendelik moet word, sodat daar maklik toegang is vir almal by alle skole.

Die holistiese benadering tot opvoeding beklemtoon die demokratisering van die opvoedingsproses en die bydrae van alle rolspelers in die besluitneming oor aangeleenthede soos die invoer van vakke (dissiplines) of enige ander aangeleentheid wat die opvoedingsproses raak.

Holisme erken wel die belangrikheid van die gemeenskap vir die individu, maar

beklemtoon die eenheid van die liggaam, verstand, emosie en siel binne die mens self om die persoonlikheid te ontwikkel. Hierdie persoonlikheid kan net ontwikkel as die mens werklik vry is ... *to form his or her own unique personality and to express what is deepest in him or her in the freest way* (Beukes 1990:134). Vryheid en die ontwikkeling van die persoonlikheid is die hoogste doel van holisme en kan slegs bereik word in 'n demokratiese samelewing.

BIBLIOGRAFIE

Beukes, P. 1990. **THE HOLISTIC SMUTS: A STUDY IN PERSONALITY.** Cape Town: Human Rousseau.

Boyce, A.N. 1975. **TEACHING HISTORY IN SOUTH AFRICAN SCHOOLS.** Cape Town: Juta & Co.

Carl, A.E. 1995. **TEACHER EMPOWERMENT THROUGH CURRICULUM DEVELOPMENT.** Cape Town: Juta Publishers.

Carl, A.E.; Volschenk, A.; Franken, T.; Ehlers, R.; Kotze, K.; Louw, N. & Van der Merwe, C. 1988. **KURRIKULUMONTONTWIKKELING IN DIE PRIMÊRE SKOOL: 'N MODULÊRE BENADERING.** Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Cawood, J.; Strydom, A.H. & Van Loggerenberg, N.T. 1981. **DOELTREFFENDE ONDERWYS.** Goodwood: Nasou.

Child, D. 1980. **PSYCHOLOGY AND THE TEACHER.** London: Holt, Rinehart and Winston.

Clarke, W.F. 1973. Integration of the Total Curriculum. In Warwick, D. (red.) **INTEGRATED STUDIES IN THE SECONDARY SCHOOL.** London: University of London Press.

De Bono, E. 1990. **FUTURE POSITIVE.** London: Penquin Books.

Duminy, P.A. 1977. **DIDAKTIEK EN METODIEK.** Kaapstad: Longman.

Freire, P. & Shor, I. 1987. **A PEDAGOGY OF LIBERATION.** London: MacMillan Education.

Gribble, D. 1985. **CONSIDERING CHILDREN.** London: Dorling Kindersley Limited.

Gunter, C. 1974. **ASPECTS OF EDUCATIONAL THEORY.** Stellenbosch: University Publishers and Booksellers.

Harmse, H.J. & Kirstein, P.P. 1985. **PEDAGODIEK DEEL 1.** Durban: Butterworth.

Hendriks, D. 1994. *Skole moet 'verbruikersvriendelik' wees.* **DIE BURGER.** Dinsdag 16 Augustus.

Holdstock, L. 1987. **EDUCATION FOR A NEW NATION.** Johannesburg: Africa Transpersonal Association.

Holt, J. 1976. **THE UNDERACHIEVING SCHOOL.** New York: Pitman Publishing Corporation.

Hurn, C.J. 1978. **THE LIMITS AND POSSIBILITIES OF SCHOOLING: AN INTRODUCTION TO THE SOCIOLOGY OF EDUCATION.** Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Jacks, M. L. 1950. **TOTAL EDUCATION: A PLEA FOR SYNTHESIS.** London: Routledge and Kegan Paul.

Kelly, A.V. 1982. **THE CURRICULUM: THEORY AND PRACTICE.** London: Harper & Row, Publishers.

King, M. and Van den Berg, O. 1991. **THE POLITICS OF CURRICULUM STRUCTURES AND PROCESSES.** Pietermaritzburg: Centaur Publications.

Labani, C.M. 1975. *Some aspects of the crisis: drop-outs, maladjustment, examinations*. In Extracts from background papers prepared for the International Commission on the Development of Education. **EDUCATION ON THE MOVE**. Paris: The Unesco Press.

Lengrand, P. 1975. *Formal schooling misses the target*. In Extracts from background papers prepared for the International Commission on the Development of education. **EDUCATION ON THE MOVE**. Paris: The Unesco Press.

Marks, J.R.; Stoops, E. & King-Stoops, J. 1978. **HANDBOOK OF EDUCATIONAL SUPERVISION: A GUIDE FOR THE PRACTITIONER**. Boston: Allyn and Bacon.

McNiel, J.D. 1981. **CURRICULUM: A COMPREHENSIVE INTRODUCTION**. Boston: Little, Brown and Company.

Meerkotter, D. 1994. *Teachers as agents of change*. **DSA IN DEPTH**. FEBRUARY, 29.

Mercuur, W.J. 1992. Design and technology: A viable alternative model for effective Technical Education in a non-racial democratic South Africa. M.Ed. dissertation, University of Exeter.

Miller, J. & Sellers, W. 1985. **CURRICULUM: PERSPECTIVES AND PRACTICE**. New York: Longman.

Morrow, W. 1989. **CHAINS OF THOUGHT PHILOSOPHICAL ESSAYS IN SOUTH AFRICAN EDUCATION**. Johannesburg: Southern Book Publishers.

Njobe, M.W. 1990. **EDUCATION FOR LIBERATION**. Johannesburg: Skotaville Publishers.

O'Connel, B.P. 1991. **EDUCATION AND THE LEGACY OF APARTHEID.** Bellville: Publication of the Peninsula Technikon.

Opie, F.W.J. 1990. **THE OUTDOOR CLASSROOM: A TEACHER'S GUIDE TO EFFECTIVE FIELDWORK.** Cape Town: Maskew Miller Longman.

Pluckrose, H. 1975. **OPEN SCHOOL, OPEN SOCIETY.** London: Evans Brothers.

Rogers, C.R. 1969. **FREEDOM TO LEARN.** Columbus, Ohio: Bell and Howell Company.

Rowland, S. 1993. **THE ENQUIRING TUTOR: EXPLORING THE PROCESS OF PROFESSIONAL LEARNING.** London: The Falmer Press.

Schreuder, D.R. (1991) Omgewingsopvoeding (M.ED) Studiestuk, Universiteit van Stellenbosch.

Tunmer, R. 1981. *The curriculum in the decade of the 'eighties'.*
SUID-AFRIKAANSE TYDSKRIF VIR OPVOEDKUNDE. Vol.1, No.1, 30-39.

Van den Berg, O. 1990. **The politics of curriculum change.** Lecturers' Conference, Bellville College of Education, Kuils River, 24-26 May.

Warwick, D. 1973. **INTEGRATED STUDIES IN THE SECONDARY SCHOOL.** London: University of London Press.

Warwick, D. 1975. **CURRICULUM STRUCTURE AND DESIGN.** London: University of London Press.

HOOFTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDENDE OPMERKINGS	106
5.2	SAMEVATTING	106
5.2.1	Inleiding	106
5.2.2	Eenheid en verskeidenheid	108
5.2.3	Die voormalige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel	109
5.2.4	Onderwyskrisis	109
5.2.4.1	Voormalige regering se voorstelle om die onderwyskrisis op te los	110
5.2.4.2	Alternatiewe onderwys	111
5.2.5	Die kurrikulum	112
5.2.5.1	Inleiding	112
5.2.5.2	Die rol van die onderwysers	112
5.2.5.3	Die rol van die leerders	114
5.2.5.4	Onderrigleerstrategieë	114
5.2.6	DIE SKOOL	115
5.3	GEVOLGTREKKINGS	115
5.4	AANBEVELINGS	117
5.5	SLOTOPMERKING	119

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

*The teacher who walks in the
shadow of the temple,
among his followers, gives not
of his wisdom but rather of
his faith and his lovingness.*

*If he is indeed wise he does
not bid you enter the house
of his wisdom, but rather
leads you to the threshold
of your own mind.*

Khalil Gibran

5.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

In die voorafgaande hoofstukke is die teoretiese aspekte van holisme en holistiese opvoeding sowel as die praktiese haalbaarheid daarvan bespreek. Hierdie hoofstuk bevat 'n samevatting van die moontlikheid van 'n holistiese benadering tot opvoeding vir die transformasie van opvoeding en onderwys in 'n veranderende Suid-Afrika. Gevolgtrekkings en aanbevelings word ook in die lig van die studie gemaak.

5.2 SAMEVATTING

5.2.1 Inleiding

Suid-Afrika is sedert April 1994 vinnig op pad om te verander vanaf 'n outokratiese tot 'n demokratiese land. Omdat politiek en opvoeding onlosmaaklik aanmekaar gekoppel is, is die skepping van 'n demokratiese samelewing nie moontlik sonder die skepping van 'n demokratiese onderwysstelsel nie. Daar is

'n noue samehang tussen politieke strewe (samelewing se behoeftes) en opvoedingsideale sodat 'n radikale nasionale opvoedingsideaal nie maklik haalbaar is as die land se politieke strewe konserwatief van aard is nie. Indien daar gepoog word om 'n outoritêre onderwysstelsel in 'n demokratiese bestel te laat werk, kan die onderwysstelsel nie aan die behoeftes van die demokraties gekonstitusioneerde samelewing voldoen nie, omdat die outoritêre onderwysstelsel irrelevant is ten opsigte van die behoeftes van 'n demokratiese samelewing. Verandering in die politieke bestel van 'n land, moet derhalwe gepaard gaan met verandering in die land se onderwysstelsel.

Die hele gemeenskap moet vry wees om toegang tot die skool te hê en moet self kan besluit hoeveel van 'n sekere bron wat die skool bied, hulle wel nodig het. In so 'n benadering tot opvoeding en onderwys, maak die element van dwang plek vir vryheid van keuse. Hierdie toegang tot die skool moet tot die gemeenskap se beskikking lewenslank wees omdat opvoeding lewenslank plaasvind en die deur van geleerdheid nooit kan sluit nie. Aangesien opvoeding lewenslank plaasvind, kan daar nie 'n spesifieke tydperk van die mens se lewe uitgesonder word vir opvoeding nie. Hierdie konsep van lewenslange opvoeding is een van die belangrikste aspekte van die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys.

Indien daar nie aan opvoeding "ontsnap" kan word nie, beteken dit dat daar nie skeiding in die opvoedingsproses moet wees nie. Die liggaam kan nie sonder die verstand opgevoed word nie; net so kan die verstand nie sonder die liggaam of sonder die emosie en die siel opgevoed word nie. Hierdie vier onderskeibare (maar nie skeibare) aspekte van die individu word gelyktydig aan opvoeding blootgestel. In die opvoedingsproses moet aan die behoeftes van hierdie vier aspekte gelyktydig voldoen word. Die estetiese waardes moet nie geskei word van die intellektuele of liggaamlike (praktiese) waardes nie. Die leerder is 'n geïntegreerde geheel en moet saam met die skool 'n geïntegreerde deel van die gemeenskap vorm. Indien eenheid in opvoeding bewerkstellig word, kan die geïntegreerde mens na vore kom wat die dele in die opvoedingsproses in die

gemeenskap sien as deel van 'n groter geheel wat belangriker is as die som van sy dele. Om hierdie holistiese siening te ontwikkel, is dit gebiedend noodsaaklik dat die leerders die kennisinhoude as 'n eenheid en nie as 'n aantal onverwante areas ervaar nie. Kennisinhoude moet nie in vakke verdeel word nie, maar as geïntegreerde dissiplines behandel word. Die geïntegreerde benadering moet in 'n geïntegreerde kurrikulum vergestalt word.

5.2.2 Eenheid en verskeidenheid

Holisme beklemtoon die feit dat die heelal altyd progressief besig is met geheelvorming. Hierdie geheel wat gevorm word bestaan uit verskillende dele, maar is nie slegs die samevoeging van die dele nie. Dit is 'n unieke geheel wat meer is as die som van die dele waaruit dit bestaan. Die dele van die geheel is ook belangrik, maar hul belangrikheid word bepaal in terme van die bydrae wat dit tot die geheel kan lewer. Hierdie holistiese benadering het geweldige opvoedkundige implikasies in die onderwysstelsel van 'n land soos Suid-Afrika waar die verskille in die apartheids-era ten koste van die land in sy geheel beklemtoon is.

In Suid-Afrika is daar 'n verskeidenheid kulture (of strominge) wat in die daaglikse lewe in interaksie met mekaar verkeer. Hierdie interaksie tussen die Europese, Asiatiese en Afrika se kulture, het gelei tot die ontstaan van 'n kultuur wat die gemeenskaplikhede tussen hierdie kulture beklemtoon en 'n Suid-Afrikaanse kultuur genoem kan word. Hierdie kultuur vorm die kern van 'n Suid-Afrikaanse nasie.

Die verskillende kulture moet in harmonie met mekaar en met die kernkultuur ontwikkel. Deur die kernkultuur in die onderwysstelsel te beklemtoon, kan dit daartoe lei dat Suid-Afrikaners meer holisties en inklusief dink. Die inklusiewe denkwysie kan die ontwikkeling van een Suid-Afrikaanse nasie bevorder. Sodoende kan die geheel (nasie) meer beklemtoon word as die dele (groepe) sonder om die nasieskap in botsing te bring met die belange van die groep of om

groepbelange in konflik te bring met die belange van die nasie.

'n Moontlike hydrae wat onderwys kan speel in die uitbouing van die kernkultuur is om die onderwys holisties te benader en die belange van alle mense en die hele land in ag te neem by die beplanning van 'n "nuwe" stelsel vir 'n "nuwe" Suid-Afrika. In so 'n holistiese stelsel kan diversiteit onderskei word, maar dit kan nooit skeiding beteken nie, want die interafhanklikheid van alle mense in Suid-Afrika sal die basiese uitgangspunt van so 'n onderwysstelsel wees. Dit is belangrik, want dan sal Suid-Afrikaners nie slegs leer om saam te leef nie, maar ook om vir mekaar te leef in liefde en in naastenskap. Onderwys sal gerig wees om 'n Suid-Afrikanerskap by die bevolking van Suid-Afrika te ontwikkel.

5.2.3 Die voormalige Suid-Afrikaanse onderwysstelsel

Die voormalig Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was gekenmerk deur skeiding en verdeeldheid. Die verskillende komponente van die stelsel het onafhanklik van mekaar gefunksioneer deurdat daar verskillende onderwysdepartemente vir die verskillende "bevolkingsgroepe" was. Die stelsel was derhalwe gefragmenteer in verskillende eenhede. Alle fassette van die gefragmenteerde stelsel het gewoonlik gefunksioneer in hul eie "onderwyswêreld". Die dele (aparte aspekte van die onderwysstelsel) is ten koste van die onderwysstelsel in geheel beklemtoon. Hierdie benadering tot die onderwys het geweldige kurrikulum implikasies gehad en het in 'n groot mate bygedra tot die onderwyskrisis.

5.2.4 Onderwyskrisis

Hoewel die onderwyskrisis ontstaan het tydens die bewind van die voormalige regering, is die probleem nog steeds nie opgelos nie. Die uitstaande kenmerke van die krisis soos legimiteit, relevansie en probleme ten opsigte van onderwysvoorsiening is nog steeds kenmerkend van die onderwysstelsel wat van die voormalige regering geërf is. 'n Voorbeeld van hierdie toedrag van sake is dat terwyl daar geld spandeer word om skole vir swart onderwys te voorsien,

daar talle wit skole is wat leegstaan of onderbenut word. Die onderwys is dus nog steeds 'n slagoffer van 'n ideologie van skeiding en ongelykheid. Die skeiding en ongelykheid behoort daadwerklik aangespreek te word, sodat die ketting van ongelykheid, dominerings en paternalisme gebreek word.

Die voormalige regering het in die lig van politieke veranderinge met voorstelle vorendag gekom om die onderwyskrisis op te los.

5.2.4.1 Voormalige regering se voorstelle om die onderwyskrisis op te los

Die voormalige regering het nie radikale verandering van die huidige stelsel voorgestaan nie, maar wou slegs die stelsel hervorm om dit meer aanvaarbaar vir alle mense in Suid-Afrika te maak. Dié regering wou ook die onderwys in isolasie verander sonder om die samelewing waarin die onderwysstelsel moes funksioneer, fundamenteel te verander. Die voorstelle van die voormalige regering is meestal opgestel deur spesialiste en nie deur die mense vir wie dit bedoel was nie. Die proses was dus nie werklik demokraties nie, hoewel die gemeenskap gevra was om insette te lewer.

Pogings om die onderwysprobleme in isolasie op te los, sal nie werk nie, want die onderwys is nou vervleg met die politiek en die ekonomie. Veranderinge wat dus in isolasie van stapel gestuur word, is gedoem tot mislukking.

So 'n situasie kan dalk vermy word as die onderwysverandering saam met die politieke en ekonomiese veranderinge plaasvind, met ander woorde dat onderwysveranderinge in harmonie plaasvind met veranderinge op alle ander gebiede wat 'n invloed op die mens se lewe het. So 'n holistiese benadering tot onderwysprobleme kan moontlik verseker dat daar harmonie in alle aspekte van die mens se bestaanswêreld is.

5.2.4.2 Alternatiewe onderwys

In reaksie op die apartheidsregering se onderwysstelsel is begin om alternatiewe onderwysmodelle te ontwikkel. Een van die mees noemenswaardigste is "People's Education". Hierdie alternatiewe onderwysmodel het aanvanklik daarop gekonsentreer om alternatiewe inhoud vir die leerders binne die apartheidsonderwysstelsel te ontwikkel. As gevolg van die regering se negatiewe reaksie op "People's Education," het die beklemtoning van alternatiewe onderwys verskuif na die strewe vir die vestiging van 'n alternatiewe regering. "People's Education" het daarna 'n groter politieke rol begin speel en onderwysaangeleenthede is minder beklemtoon.

Na die ontbanning van die African National Congress in 1990 het hierdie organisasie ook vorendag gekom met voorstelle vir verandering in die onderwysstelsel. Een van die belangrikste dokumente was die *Heropbou en Ontwikkelingsprogram* waarin onderwys 'n prominente plek het. In hierdie program word die beginsels van die holistiese benadering in 'n hoë mate gereflekteer. Die program beklemtoon onder andere dat 'n geïntegreerde onderwysstelsel in Suid-Afrika geskep word. Alle vorme van diskriminasie en verdeeldheid sal nie plek in so 'n stelsel hê nie. Die belangrikheid van die individu sowel as die gemeenskap word ook beklemtoon.

Ander dokumente wat deur die ANC gepubliseer is in verband met onderwys en opleiding was almal voorlopers van die Witskrif oor Onderwys en Opleiding wat in September 1994 verskyn het. Die Witskrif bevat die meeste van die Heropbou en Ontwikkelingsprogram se onderwysdoelstellings. Dit is die eerste dokument wat die Regering van Nasionale Eenheid se onderwysbeleid uitspel. In die Witskrif word die beginsel van lewenslange onderwys aanvaar wat die moontlikhede vir 'n holistiese benadering tot onderwys binne die bestek van die praktiese onderwysvoorsiening gebring het.

Hoewel dit belangrik is dat die regering die rigting vir opvoeding en onderwys

aandui, kan hulle nie opvoeding en onderwys verander sonder om die kurrikulum terselfdertyd te verander nie.

5.2.5 Die kurrikulum

5.2.5.1 Inleiding

Daar is verskillende wyses waarop die kurrikulum benader word. In die gemeenskap sal daar hoofsaaklik twee benaderingswyses of oriëntasies gemanifesteer word, te wete die produkoriëntasie of die prosesoriëntasie. In die tradisionele onderwys domineer die produkoriëntasie, terwyl die prosesoriëntasie in die holistiese benadering tot onderwys beklemtoon word.

Die holistiese benadering beklemtoon die geïntegreerde kurrikulum waarin alle komponente van die onderwystelsel in 'n harmonieuse eenheid saamgevoeg is. Dié kurrikulum is ook dinamies van aard en is gedurig onderhewig aan verandering en vernuwing. Die geïntegreerde kurrikulum verskil van die voormalige Suid-Afrikaanse kurrikulum wat gekenmerk is deur skeiding en fragmentasie.

Die onderwysers speel 'n belangrike rol in die kurrikulum. Hulle kan gebruik word as kurrikulumimplimenteerders in diens van die regering of as kurrikulum-inisieerders in diens van opvoeding van hulself en van die breë gemeenskap.

5.2.5.2 Die rol van die onderwysers

In die tradisionele skool word hul taak tot die oordrag van kennis (informasie) beperk. As persone wat kennis besit, het die onderwysers 'n magposisie bekom wat nie altyd deur leerder, bevraagteken is nie. Hierdie is net skynbare mag wat beperk word tot die interaksie tussen onderwyser en leerders, want die onderwysers is ook maar in 'n hoë mate slegs ontvangers van 'n kurrikulum wat van die onderwysowerhede afkomstig is. Alhoewel daar ruimte vir onderwyser-

inisiatiewe in die tradisionele kurrikulum is, bly die kern van die kurrikulum egter streng voorskriftelik.

Daar is derhalwe min besluitnemingsbevoegdheid op skoolvlak ten opsigte van die invoer van totaal nuutgestruktureerde vakke en kennisinhoud in die tradisionele skool. Die rol van die onderwysers is in 'n hoër mate beperk tot die van implementeerders van 'n stelsel waarby hulle min of geen inspraak het nie. Hul onderwerping aan die onderwysowerheid, asook die minimale bydrae wat hulle lewer in dit wat onderrig mag word, dien slegs om hulle te ontmagtig (*disempower*).

Hierdie situasie verander radikaal in die holistiese benadering tot opvoeding en onderwys, want die holistiese kurrikulum is nie 'n produk wat deur owerheid van buite af aan skole voorsien word nie. Die kurrikulum is eerder 'n proses wat gedurig ontwikkel en verander soos die behoeftes van die persone in die leerproses en die samelewing verander. Die onderwyser is 'n sleutelrolspeler in die ontwikkeling van die kurrikulum en word as kurrikulumagent beskou. Die onderwyser word deur die demokratisering van die opvoedingsproses bemagtig en is nie meer net bloot 'n ontvanger en implementeerder van die kurrikulum nie.

Dit is belangrik dat die onderwysers onderling moet saamwerk in die ontwikkeling van die kurrikulum sodat alle onderwysers die kurrikulum as 'n geheel benader en nie afsonderlike komponente verabsoluteer ten koste van die geheel nie. Dit is belangrik omdat 'n geïntegreerde kurrikulum nie slegs teoreties moet bestaan nie, maar dit in die praktyk duidelik sigbaar wees. Hierdie beklemtoning van die eenheid ten opsigte van die kurrikulum is belangrik sodat die leerders altyd die opvoedingsproses as 'n geheel ervaar.

Die onderwysers se rol in die onderrigleersituasie verander in die holistiese benadering van die oordraer van kennis na 'n fasiliteerder. Hulle word nie in hierdie geval beskou as persone wat alle wysheid in hulle het nie, maar eerder as persone wat weet waar om inligting te kry en wat die leerders daaraan blootstel.

Die onderwysers is in die proses medeleerders want hulle leer saam, van en met die leerders wat aan hulle toevertrou word. Onderwysers wat nie kan aanpas in die nuwe rol nie, moet heropgevoed word anders kan hulle nie 'n sinvolle rol in 'n dinamiese onderwysstelsel vervul nie.

5.2.5.3 Die rol van die leerders

In die tradisionele onderwysstelsel is die leerders slegs as ontvangers van kennis beskou. Van hulle is verwag om slegs aan die vereistes te voldoen deur die inligting wat aan hulle oorgedra word op 'n geordende wyse (eksamen) terug te gee.

In die holistiese benadering word die leerders ook bemagtig omdat hulle 'n aktiewe rol speel in die ontwikkeling van die kurrikulum. Hulle ervaring en idees word, deur die dialoog wat in die opvoedingsproses gevoer word, erken. Die leerders moet medeverantwoordelikheid vir hul opvoeding aanvaar.

5.2.5.4 Onderrigleerstrategieë

Die persone betrokke in die leerproses is almal uniek, daarom sal die onderwysers verskillende onderrigleerstrategieë en metodes moet gebruik om die leerproses vir verskillende leerders betekenisvol te maak. Hoewel daar nie een spesifieke onderrigleerstrategie voorgelê kan word as die sogenaamde beste een nie, behoort die tematologiese benadering tot die ordening van kennisinhoud baie goed te werk wanneer spanwerkonderwys gebruik word.

Die belangrikste faktor wat bepaal watter werkwyse in die skool gevolg word, sal afhang van die behoeftes van die leerders in die opvoedingsproses. Die bevrediging van behoeftes moet nie beperk word tot die onmiddellike behoeftes nie, maar moet ook die behoeftes insluit wat die leerder in die toekoms mag ondervind. Die individue betrokke in die leerproses, sien dan nie meer slegs 'n gedeelte van die leerproses in isolasie nie, maar kan die verbande wat in die

leerproses bestaan identifiseer omdat die leerproses 'n geïntegreerde geheel vorm. Wanneer die geheel van 'n proses waarneembaar is, maak die inhoud van die proses meer sin omdat die verbande tussen die dele duidelik is. Die individue in die leerproses weet derhalwe waarom sekere take afgehandel moet word of waarom sekere inhoude geleer moet word.

5.2.6 DIE SKOOL

Die skool word in die tradisionele benadering tot onderwys beskou as 'n inrigting wat verwyderd is van die werklikheid. Daar is dus 'n afstand tussen wat die leerders op skool leer en die werklik lewensituasies. Die holistiese benadering beklemtoon die inenskakeling van die skool met die gemeenskap. Die skool word net beskou as een van die samelewingsinstansies wat onderwys op 'n formele wyse verskaf. Die skool is ook nie die enigste instansie wie se taak dit is om opvoedingsgeleenthede aan die gemeenskap te verskaf nie. Dit is dus belangrik dat die skool toeganklik is vir instansies in die breë gemeenskap en dat die skool op sy beurt weer toegang tot daardie instansies het.

Die holistiese benadering beklemtoon dat die skool by die leerders moet aanpas en nie andersom nie, want holisme erken die individualiteit van elke persoon soos dit gemanifesteer word as deel van die groter gemeenskap. Holisme beklemtoon die idee om die regte kind, in die regte skool, op die regte ouderdom te kry sodat die skool aan die behoeftes van die kind kan voorsien en realistiese uitdagings aan hom stel.

5.3 GEVOLGTREKKINGS

In die lig van die voorafgaande studie, word daar tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- * Die krisis in die onderwys raak die hele Suid-Afrikaanse gemeenskap. 'n Holistiese benadering tot die krisis is 'n sinvolle oplossing aangesien alle fasette van die krisis aangespreek kan word. Dit is die verantwoordelikheid van die hele

gemeenskap om die krisis aan te spreek en nie slegs die taak van 'n individu nie. Dit kan ook nie van die regering verwag word om alleen die krisis op te los nie. Alle belanghebbers in die opvoedingsproses moet die krisis aanspreek.

* Die rigiditeit en isolasie wat kenmerkend van die tradisionele skool is, moet verbreek word sodat gelykheid in die skole bereik word; sodat elke leerder (kind) kan deelneem aan die beste wat die stelsel bied. Daar moet ook maklike mobiliteit wees van leerders binne 'n formele skoolsituasie en tussen verskillende skole.

* As daar gekyk word na die Suid-Afrikaanse situasie met sy behoeftes aan opgeleide en opleibare mannekrag met entrepreneursvernuf, wil dit voorkom asof die standaard wat in die verlede gestel is, nie realisties was ten opsigte van die eise van die samelewing nie. Uitgediende konsepte van standaard moet dus aangepas word by veranderde en veranderende omstandighede in die samelewing. Opvoedingsinrigtings behoort nie meer langer standaard te stel om 'n elitistiese karakter aan inrigtings te gee nie, maar liefs om inrigtings meer relevant te maak vir die behoeftes van die land in sy geheel.

* Die gehalte van onderwys moet nie langer gemeet word aan die hoeveelheid A-simbole wat matrieks behaal of hoeveel persone tot universiteite toegelaat word nie. Gehalte van onderwys moet gemeet word aan die relevansie van die kennisinhoud en die bruikbaarheid daarvan in die samelewing. Die gehalte van onderwys moet finaal gemeet word aan die kwaliteit van die persone wat binne die stelsel betrokke is en wat deur die stelsel "gelewer" word.

* As gevolg van die rewolusionêre ontwikkeling wat op byna alle lewensterreine plaasvind, kan daar nie van die onderwyser verwag word om alle kennis in pag te hê nie. Ander instansies in die samelewing soos die kerk, die handel, en so meer, moet ook 'n aktiewe rol speel in die opvoedingsproses.

* Onderwys moet fundamenteel verander sodat 'n onderwysstelsel kan ontwikkel wat vry is van diskriminasie, agterdog en vrees; sodat die innerlike waarde van elke individu binne die breë gemeenskap erken kan word. Dit behoort te verseker dat persone nie meer beoordeel word volgens die kleur van hul vel of volgens die kulturele afkoms nie, maar dat hulle beoordeel word volgens die inhoud van hul karakter as mens en medemens.

5.4 AANBEVELINGS

In die lig van die voorafgaande studie en gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak:

* Die mens ervaar die wêreld as 'n eenheid (in gehele) derhalwe sal effektiewe leer bevorder word as kennisinhoud in die vorm van gehele, dit wil sê holisties, benader word. Die geheelbenadering moet voorrang geniet bo die inoefening van kleiner dele van kennisinhoud wat later tot 'n geheel saamgevoeg word. Dit is belangrik dat die hele konteks waarin leermateriaal voorkom, beklemtoon word, want indien gedeeltes van leermateriaal uit konteks geneem word, verloor dit sy ware betekenis.

* Persone betrokke in die onderwysproses, se houdings moet ook verander sodat hulle veranderings kan hanteer. Strategieë sal ontwikkel moet word wat fokus op die veranderinge van mense (onderwysers, leerders, ouers) se houdings en gesindhede.

* Daar word aanbeveel dat die gemeenskaplike kultuur aanvanklik as basiese kernkultuur bestaan. Dit moet egter in die kurrikulum ingebou word sodat die kernkultuur deur kurrikulumontwikkeling bevorder word, sodat die totale gemeenskap hulle kan identifiseer met hul Suid-Afrikanerskap.

* Die transformasie van opvoeding en onderwys sal nie noodwendig bewerkstellig word deur slegs 'n filosofiese verandering in die onderwysstelsel nie. Om die holistiese filosofie van opvoeding prakties toe te pas, word

aanbeveel dat die aard van die instellings wat dit as hul primêre taak beskou om opvoeding/ onderwys te verskaf, radikaal ook verander word.

- * Die nuwe rol wat die skole behoort te speel behoort te verander na plekke:
 - waar skeppende aktiwiteite beklemtoon word eerder as plekke waar vakke onderrig word;
 - waar die klem val op aktiewe deelname en nie op passiewe leer nie;
 - waar die afstand tussen teorie en praktyk uitgeskakel is;
 - waar die leerder eerder as die leerstof beklemtoon word.

- * Onderwyseropleiding moet die holistiese benadering volg sodat die onderwysers bemagtig word wat hierdie benadering in die praktiese opvoedingsituasie, kan implementeer. Daar word dus aanbeveel dat onderwysersopleidingsprogramme hiervoor voorsiening maak.

- * Die onderwysers wat reeds in die skool is, moet deur 'n intensiewe program van indiensopleiding aan die holistiese benadering blootgestel word. Daar word aanbeveel dat die indiensopleiding 'n proses moet wees waaraan onderwysers voortdurend kan deelneem.

- * Onderwysers wat reeds vertrou is met die holistiese benadering moet as mentors van beginner- en minder ervare onderwysers dien ter bemagtiging van hierdie persone.

- * In die skool moet reëls plek maak vir beginsels wat as riglyne dien vir die wyse waarop skoolaktiwiteite uitgevoer word. Hierdie riglyne moet aanpasbaar wees by veranderde omstandighede en veranderde behoeftes.

- * Aangesien hierdie tesis hoofsaaklik 'n teoretiese bespreking is, word aanbeveel dat die beginsels van holistiese onderwys deur middel van aksie-navorsing in die klaskamerpraktyk getoets word.

*** In hierdie tesis is daar veral gekonsentreer op die mikrovlak ten opsigte van die praktiese haalbaarheid van die holistiese benadering. Dit word derhalwe aanbeveel dat die praktiese haalbaarheid op meso-vlak deur verdere navorsing bepaal word.**

5.5 SLOTOPMERKING

Ter heropbou van die Suid-Afrikaanse gemeenskap, kan die holistiese benadering 'n funksionele rol vervul. Indien hierdie holistiese benadering gevolg word, kan daar 'n nuwe kreatiewe eenheid in Suid-Afrika tot stand kom waardeur die uitdagings van die lewe, wat die hele land raak, gesamentlik aangepak word.

Indien 'n nuwe holistiese rasionaal wat eenheid beklemtoon en verskille erken, die ou rasionaal van skeiding vervang, kan die nie-rassistiese, nie-seksistiese, demokratiese nasie spoedig 'n werklikheid in Suid-Afrika word.